Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570691
Centre d'intérêt: 270

Québec (Province) Ministère de l'éducation.

L'école s'adapte à son milieu : énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible / [Ministère de l'éducation]. -- Québec : Le Ministère, Service général des communications, 1981.
viii, 133 p. ; 28 cm.

Code: 28-1360. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-00912-6

Cote Dewey: 370.19'09714/03e Cote LC: LC/213.3/.C38

Descripteur(s): *Défavorisé scolaire *Milieu défavorisé *Situation économique *Aide aux milieux défavorisés *Politique gouvernementale *Démocratisation de l'enseignement *Relations école-communauté *Accès à l'éducation *Egalité en éducation *Pauvreté *Education des adultes *Education populaire *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire de 1977 et le Plan d'action qui le suivit au début de 1979 expriment la volonté du Gouvernement de rendre accessibles à tous des services éducatifs de qualité. En 1978, le MEQ rendait publique la politique touchant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, dont le but était de diminuer les écarts qui marginalisaient les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le présent document poursuit des objectifs analogues à l'endroit des milieux économiquement faibles. Il propose avant tout l'adaptation des institutions éducatives aux besoins de ces milieux. Ouverte et évolutive, la politique proposée s'adresse aux divers agents éducatifs qui sont confrontés aux difficultés pédagogiques engendrées par une situation socio-économique difficile.

Le document comprend six parties. La première porte sur les inégalités socio-économiques et scolaires au Québec. La deuxième partie traite des grandes orientations de la politique gouvernementale, laquelle vise à promouvoir, par des services éducatifs appropriés, le développement et l'épanouissement des jeunes et des adultes de milieu défavorisé et de contribuer à leur promotion collective en participant à un effort intégré de lutte contre la pauvreté. Les quatre chapitres suivants sont consacrés aux interventions éducatives destinées au préscolaire, au primaire, au secondaire et aux adultes. Le dernier chapitre présente le programme d'évaluation, les objectifs qu'il poursuit ainsi que les grandes lignes du plan de développement de l'ensemble des actions préconisées dans cette politique.

Type de document: e

EDUQ 8570691

L'école s'adapte à son milieu

Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

EDUQ 8570691

L'école s'adapte à son milieu

Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible

ISBN 2-550-00912-6

Dépôt légal: premier trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

Présentation

Comme le reconnaît l'énoncé de politique du gouvernement sur le développement culturel, la démocratisation de l'enseignement demeure l'un des problèmes pressants auxquels le système scolaire doit répondre. Le Conseil supérieur de l'éducation a également placé, depuis deux ans, le thème de l'égalité des chances parmi ses préoccupations majeures.

Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire de 1977 et le Plan d'action qui le suivit au début de 1979, expriment clairement la volonté du gouvernement de rendre vraiment accessibles à tous des services éducatifs de haute qualité.

Déjà — et sans attendre le Plan d'action — j'ai cru opportun de rendre publique la politique touchant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette politique propose de prévenir l'inadaptation scolaire en agissant sur les causes mêmes de l'inadaptation par l'effort concerté du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires. Un premier moyen de prévention consiste à mettre l'accent sur une pédagogie mieux adaptée aux particularités de chaque milieu afin d'assurer la qualité de l'acte pédagogique auprès de chacun des enfants. On veut ainsi commencer à corriger des situations inacceptables et diminuer les écarts qui marginalisent les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le présent document poursuit des objectifs analogues à l'endroit des enfants, des adolescents et des adultes des milieux économiquement faibles. Il propose avant tout l'adaptation des institutions éducatives aux besoins de ces milieux.

Soucieux de réduire les écarts sociaux, le ministère de l'Éducation, en proposant ce nouveau plan d'action, n'en est pas moins conscient des difficultés de l'entreprise. Il ne saurait cependant prétexter ces difficultés pour tergiverser au moment de prendre des mesures attendues depuis longtemps.

La nouvelle politique s'inspire largement des nombreuses initiatives d'éducateurs de tous milieux, engagés activement dans des réalisations concrètes et bien enracinées. Elle reflète le vécu et non une démarche théorique. Elle exprime la volonté de donner plus de cohésion à des actions éparses, de définir un plan d'ensemble et de fournir un guide à ceux qui, dans l'action, se sentent souvent isolés.

L'attitude adoptée est donc empreinte de respect pour toutes les expériences qui se déroulent, même à l'état embryonnaire, un peu partout au Québec. La variété des démarches, dans un domaine aussi complexe que l'adaptation de l'école à son milieu, n'est pas seulement acceptable, elle est à souhaiter. Toutefois, si l'on veut s'assurer, à moyen et à long terme, de la qualité des expériences amorcées, on ne saurait hésiter plus longtemps à situer le tout dans le cadre d'un plan mieux intégré.

Ouverte et évolutive, la politique que nous proposons s'adresse aux éducateurs, parents, enseignants, administrateurs scolaires et professionnels non enseignants, qui sont chaque jour confrontés aux difficultés pédagogiques engendrées par des situations socio-économiques difficiles. Cette politique ne saurait tout régler. D'ailleurs, ses objectifs sont tout autres : elle veut constituer un effort de synthèse auquel s'intégreront graduellement les démarches, les recherches et les réflexions de tous ceux qui croient que l'égalité des chances n'est pas un simple slogan et qu'on ne repousse point les frontières de l'inégalité sociale en se contentant simplement de la dénoncer.

Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation

Table des matières

INTRODUCTION : VERS UNE PLUS GRANDE PARTICIPATION DES GROUPES SOCIAUX AU DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ 1

LES INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET L'ÉDUCATION AU QUÉBEC 5

La situation des populations démunies 7
Un phénomène multidimensionnel 7
Un phénomène important 8
Un phénomène concentré 9

Certains groupes sociaux toujours à l'écart de la réforme scolaire 11
La persistance des inégalités scolaires 11
Le courant de l'éducation compensatoire : des résultats très limités 13
Les limites des programmes d'éducation des adultes en milieu défavorisé 15

LES GRANDES ORIENTATIONS 19

Une responsabilité de l'éducation 21

Vers une meilleure adaptation des institutions éducatives 22
Adapter l'école à la situation des jeunes 23
Adapter les services éducatifs à la situation des adultes 26

L'approche milieu par milieu 27

Les priorités et les populations cibles 29

Conclusion : une approche évolutive et expérimentale 30

DES MOYENS D'ACTION POUR LES DIVERS GROUPES : LES JEUNES ENFANTS, LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE, LES ADULTES 33

LES INTERVENTIONS AUPRÈS DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE 35

Introduction 37

Raisons majeures qui justifient des interventions pour les enfants d'âge préscolaire 38

L'importance d'un développement précoce 38

Un droit de l'enfant et un devoir de la société 38

Le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes enfants 39

Le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation 39

Les orientations des interventions éducatives auprès des enfants d'âge préscolaire 40

Objectif des interventions 40

Principaux éléments de l'ensemble des interventions éducatives 41

Un document de référence sur le développement de l'enfant 41

Quatre points d'appui pour les interventions 42

L'évolution des programmes actuels 47

L'organisation de services éducatifs : le rôle des parents, de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation 50

Le regroupement des parents 51

La commission scolaire 54

Le ministère de l'Éducation 56

Engagements du ministère 60

LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES AU PRIMAIRE 63

Introduction 65

Objectif des interventions 67

Vers une école mieux adaptée 68

Le personnel scolaire 68

La participation des parents 69

Les instruments pédagogiques 71

Interventions proposées pour adapter l'école 72

Le personnel scolaire : projet de perfectionnement 73

La participation des parents : mécanismes et soutien à la participation 77

Les instruments pédagogiques 84

Les engagements du ministère 88
Quant au perfectionnement de l'équipe-école 88
Quant à la participation des parents 89
Quant aux instruments pédagogiques 89
Quant aux services de garde 90

LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES AU SECONDAIRE 91

Introduction 93

Limites et orientations des interventions éducatives 95

Objectif des interventions 96

Actions à entreprendre et engagements du ministère 97
L'aide et le soutien à l'étudiant 97
L'enseignement 100
La participation des parents 101
Études sur les jeunes du secondaire 102

LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES AUPRÈS DES ADULTES 103

Introduction 105

L'alphabétisation 106

La formation professionnelle 107

Les services éducatifs aux parents 108

Les services d'accueil pour adultes dans les commissions scolaires 108

L'animation communautaire et le soutien à l'action communautaire 109

L'éducation populaire dans les commissions scolaires 110

Les organismes volontaires d'éducation populaire 110

Conclusion 111

PROGRAMME D'ÉVALUATION ET PLAN DE DÉVELOPPEMENT 113

Évaluation des interventions 115

Introduction 115
Trois niveaux d'évaluation 117
Une banque de données 118
Déroulement des opérations et responsabilités 119
Engagements du ministère et développement des évaluations 119

Grandes lignes du plan de développement 120
Orientations du plan 120
Population visée 122
Ressources 123

ANNEXE 125

Introduction : Vers une plus grande participation des groupes sociaux au développement de la société

À partir des années 60, le Québec a partagé, avec la plupart des nations occidentales, l'idée de promouvoir le développement économique, social et culturel de la société en misant sur la participation de tous les groupes sociaux. Cette volonté de renouveau s'est traduite par la recherche d'une démocratie plus réelle et plus authentique sur tous les plans de la vie sociale pour assurer une plus grande égalité entre les individus et entre les groupes sociaux.

Dans cette perspective, le système d'éducation était alors considéré comme l'instrument privilégié permettant de favoriser cette participation de tous les groupes et classes de la société, en réduisant les inégalités sociales et en facilitant un meilleur exercice de la démocratie.

> *« La démocratie appelle les hommes à la réalisation de plus en plus complète d'une égalité de tous devant la loi et dans l'exercice des droits politiques, mais encore l'égalisation progressive des chances pour tous dans la vie en société »;*
>
> et
>
> *« l'éducation apparaît aujourd'hui comme un des moyens de réaliser cet idéal d'égalité entre les hommes »*[1].

Après plus de quinze ans d'efforts, force nous est de constater qu'il existe encore des couches importantes de la société qui sont exclues à des degrés divers des rouages sociaux qui permettent de jouer un rôle actif dans le développement du Québec, et qui ne profitent pas et ne peuvent profiter pleinement des services éducatifs disponibles dans notre société. La caractéristique fondamentale de ces groupes est qu'ils vivent dans un état de pauvreté généralisé. Ils constituent ce que d'aucuns appellent « les milieux défavorisés ».

C'est dans un tel contexte, celui de la reconnaissance du droit primordial de ces groupes de participer à l'effort de croissance et de développement et de profiter pleinement de ses retombées, que le ministère de l'Éducation présente sa politique d'interventions éducatives en milieu défavorisé.

> *« Déclarer la guerre à la pauvreté(...) c'est démocratiser l'accès aux décisions en sorte que soit réalisée l'adhérence de toute la population aux différents rouages du système social(...) C'est vouloir faire en sorte qu'une société ne soit pas constituée de sa population moins un cinquième, ou moins un quart, mais que l'ensemble soit à même de participer à l'effort de croissance et de développement »*[2].

---

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Gouvernement du Québec, 1966, volume IV, p. 12.
2. Symposium de Lévis sur les inégalités socio-économiques et la pauvreté au Québec, « Le phénomène des inégalités et la pauvreté dans le contexte de la société industrielle », C.B.E.Q., sept. 1965, p. 18.

Les inégalités socio-économiques et l'éducation au Québec

La situation des populations démunies

1.1 La pauvreté est un phénomène complexe qui affecte profondément certains groupes dans leur vécu quotidien et dans les relations qu'ils établissent avec le reste de la société. La pauvreté des individus, jeunes ou vieux, est vécue et resssentie d'une façon globale : le pauvre n'est pas tantôt à court d'argent, tantôt mal nourri, tantôt mal logé, tantôt malade, tantôt parent unique, tantôt peu instruit, tantôt découragé, tantôt mis à l'écart de la société dans un ghetto, etc. L'individu pauvre est le plus souvent tout cela à la fois et ces caractéristiques se combinent et se renforcent mutuellement.

Un phénomène multidimensionnel

1.1.1 En effet, la pauvreté dépasse les contingences matérielles et culturelles pour atteindre les individus dans leur perception d'eux-mêmes et dans le type de rapports qu'ils entretiennent avec les différentes instances sociales. La pauvreté est essentiellement un phénomène multidimensionnel. Toutes les données actuellement disponibles confirment ce fait fondamental. Les diverses dimensions du phénomène de la pauvreté sont interdépendantes : éducation, travail, logement, santé, revenu, etc. Elles forment un tout difficilement dissociable. Bien plus, elles sont cumulatives, c'est-à-dire qu'après un certain temps, on les trouve réunies en une même personne, en une même famille[1].

1.1.2 Comme le résume si bien Mireille Lévesque : « La pauvreté est à la fois un phénomène économique, social et culturel. Au point de vue économique, elle consiste en la privation de biens essentiels répondant aux besoins vitaux : se nourrir, se loger, se vêtir. Au point de vue social, c'est l'existence d'une classe sociale différente des autres classes sociales, privée de biens matériels et de l'accès à divers biens sociaux (éducation, pouvoir, etc.). Au point de vue culturel, c'est l'imposition des valeurs des classes dominantes, c'est la dévalorisation sociale, c'est la dépendance, c'est la frustration (Proulx, 1976). La pauvreté n'est donc pas uniquement une privation de biens matériels et de biens culturels (loisirs, instruction,

1. Cliche, Pierre, *Les variations régionales de la pauvreté au Québec : de 1951 à 1971*, Projet Doris, Collection Indicateurs Sociaux, M.A.S., 1977, pp. 15 ss.

communications), mais aussi une absence de « contrôle sur les institutions sociales, économiques, politiques et culturelles de la société globale » (Lefebvre, 1975) »[1].

1.1.3 Point capital, ces caractéristiques semblent se transmettre d'une génération à l'autre. La pauvreté engendre la pauvreté. Si vous êtes né dans une famille pauvre, vous serez très probablement pauvre vous-même. De même que l'héritage des riches est la richesse, l'héritage des pauvres est la pauvreté; l'héritage des chômeurs, le chômage; l'héritage des non-instruits, la faible scolarisation et l'héritage des sans-pouvoir, le manque de pouvoir. Cette dimension constitue un des aspects les plus critiques et les plus dramatiques du problème de la pauvreté :

> *« La pauvreté atavique atteint des proportions effrayantes. À Montréal, par exemple, où 4 millions de dollars sont versés mensuellement à titres de prestations sociales sans pour autant combler les besoins loin de là, les responsables du Bien-Être social découvrent à présent une troisième génération d'assistés sociaux. On retrouve le même phénomène en bien d'autres régions du pays »*[2].

1.1.4 Ainsi, privées de conditions essentielles à une intégration minimale à la collectivité, les classes défavorisées sont de fait exclues de toute participation au progrès et au développement de la société. Elles sont en quelque sorte évincées des filières classiques et reconnues de promotion sociale (scolaire, économique, culturelle...), parce qu'elles n'ont pu réaliser les idéaux véhiculés par une société majoritairement composée de ceux qui ont « réussi » dans la vie. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que ces individus et groupes ne se sont pas retirés volontairement de cette société, mais que la société elle-même, par ses institutions et son organisation, les a contraints à « s'isoler ».

1.1.5 Mais cette exclusion et cette inaptitude des milieux défavorisés à une intégration sociale normale ne signifient nullement qu'ils ne se perçoivent pas eux-mêmes, qu'ils ne perçoivent pas leur situation sociale et les rapports de dépendance qu'ils entretiennent avec le reste de la société. Malgré un sentiment profond d'aliénation face à la culture globale, les milieux défavorisés présentent des systèmes particuliers d'autodéfense et de valorisation qui leur permettent de survivre. Même si ces systèmes n'existent qu'en fonction d'une culture officielle ou dominante, ils se caractérisent d'une certaine manière par des valeurs et des aspirations qui leur sont propres, par des comportements et des habitudes de vie originaux :

> *« ce qu'on appelle la « culture populaire » n'est pas que le magma informe des exploitations. Elle comporte des genres de vie originaux. Les chercheurs ont souvent noté l'importance qu'y ont les solidarités concrètes, les relations de parenté et de voisinage. Un savoir, des capacités originales s'y transmettent. La création s'y mêle à l'héritage. Pour ne pas être officiellement reconnue, cette culture n'en comporte pas moins ses traditions et cette fécondité pourrait rafraîchir l'atmosphère abstraite et desséchée de beaucoup de nos écoles. Le sens des aspects les plus concrets de la vie, un souci de la critique morale, bien d'autres attitudes encore ont été relevées »*[3].

Un phénomène important

1.1.6 Les données sociales et économiques dont nous disposons nous permettent de saisir l'ampleur du phénomène de la pauvreté. Les mesures visant à déterminer un « seuil de

1. Lévesque, Mir. ile. *L'égalité des chances en éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, 3e trimestre 1979. Éditeur officiel, p. 42.
2. Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, *La pauvreté au Canada*, Ottawa, 1971, p. 41.
3. Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel*, Vol. 1. Éditeur officiel du Québec, pp. 107-108.

pauvreté » constituent des instruments importants pour décrire et saisir l'étendue du problème, bien qu'elles tendent toutes à simplifier un phénomène extraordinairement complexe. Ces mesures, quoique discutables, fournissent une définition opérationnelle de la pauvreté. Selon la mesure adoptée, la proportion des familles pauvres varie entre 20% et 32% de l'ensemble des familles du Québec[1].

1.1.7 Les tableaux de l'Annexe présentent un certain nombre d'informations, à partir d'indicateurs socio-économiques, qui visent à illustrer certaines des manifestations les plus frappantes de la pauvreté et à déterminer les groupes et les secteurs les plus défavorisés de la population.

1.1.8 En résumé, ces données révèlent :

1. une incidence beaucoup plus forte de certaines maladies (troubles cardio-vasculaires, plusieurs formes de cancer, le diabète, les maladies contagieuses, les problèmes de santé mentale, etc.) et un taux de mortalité infantile beaucoup plus élevé dans les milieux défavorisés qu'ailleurs;
2. l'état de délabrement des logements : vétustes, insalubres, surpeuplés, d'où les risques accrus d'infection et de contamination de toutes sortes, de fatigue nerveuse, d'anxiété et de tension causées par un séjour prolongé dans de tels logements;
3. l'inégalité face au système judiciaire : inégalités face à la réglementation concernant le cautionnement et les amendes, inégalités dans le dépistage de la criminalité juvénile, etc.;
4. l'incapacité des milieux défavorisés d'accéder à une consommation des biens et services qui aille au-delà d'une consommation considérée comme minimale et même qui, pour beaucoup d'entre eux, se situe en deçà de ce minimum. D'où l'état de marginalisation de ces groupes, puisque la consommation constitue l'un des mécanismes d'intégration les plus puissants et les plus valorisés de la société actuelle;
5. le chômage chronique qui sévit dans ces milieux et la concentration des travailleurs dans des emplois mal payés et très sensibles aux fluctuations économiques;
6. la forte dépendance de certains groupes à l'égard des prestations d'aide sociale : 84% des bénéficiaires sont des vieillards, des invalides et des femmes chefs de famille monoparentale, qui n'ont aucun autre moyen de subsistance;
7. la scolarité peu élevée et l'existence d'un phénomène important d'analphabétisme au sein des milieux défavorisés.

Un phénomène concentré

1.1.9 Nous pouvons considérer deux aspects dans la concentration de la pauvreté, aspects qui ont une incidence majeure dans l'élaboration d'une politique éducative en milieu défavorisé.

1.1.10 Premier aspect : la pauvreté n'est pas également répartie sur le territoire; elle n'est pas diffuse, mais se trouve principalement concentrée dans des espaces ou aires géographiques donnés. Les individus et les familles qui vivent dans la pauvreté sont en quelque sorte forcés de se regrouper dans les seuls endroits qui leur sont encore accessibles : les taudis et les quartiers dégradés.

---

1. Pour une discussion des différentes mesures, consulter le Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, op cit., pp. 5 ss; P. Fréchette et al., *L'économie du Québec*, Éditions HRW Ltée, Montréal, 1975, pp. 189 ss.

1.1.11 En chiffres absolus, la pauvreté est essentiellement un phénomène urbain : « le taux croissant de l'urbanisation rendra de plus en plus exclusivement urbain le problème de la pauvreté »[1]. Cependant, en termes relatifs, la pauvreté demeure particulièrement élevée dans les zones rurales (cf. tableau 1). La pauvreté se concentre dans des zones bien déterminées : quartiers, rues, zones urbaines ou rurales qui constituent dès lors des milieux privilégiés d'intervention dans une politique de lutte contre la pauvreté, parce qu'ils représentent le seul lieu de référence reconnu et accepté par ceux qui y vivent :

> « *Dans leurs relations avec leurs concitoyens, les habitants du quartier sont méfiants. Cependant, quand il s'agit de relations avec les autres gens du quartier, la confiance nécessaire à la vie en société apparaît clairement. En somme, le quartier est un cadre de vie accepté comme essentiel dans un contexte social plus vaste où l'on se sent peu à l'aise* »[2].

1.1.12 Deuxième aspect : la concentration implique non seulement une dimension territoriale très importante, mais elle affecte aussi plus massivement certains groupes sociaux, plus vulnérables que d'autres, plus totalement dépendants pour la réalisation de leurs besoins et de leurs finalités, du bon vouloir et des intérêts divergents des autres groupes sociaux. En ce sens, la concentration implique également une dimension sociale, économique et culturelle considérable.

1.1.13 Un des faits les plus troublants révélés à cet égard par le Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté en 1971 est qu'au Québec, 39,5% des 1 232 000 Québécois qui se trouvaient au-dessous du seuil de pauvreté étaient des enfants de moins de seize ans. D'un autre point de vue, 28,1% du nombre total des enfants québécois âgés de moins de seize ans vivaient dans la pauvreté[3]. Ce taux très élevé illustre mieux que tout autre élément la probabilité d'une pauvreté qui se transmet de génération en génération et fait ressortir l'urgence de rompre le cercle vicieux de la pauvreté dès la première enfance.

1.1.14 En ce qui concerne les adultes pauvres, nous pouvons observer que « trois adultes pauvres sur cinq au Canada sont des femmes »[4]. La pauvreté atteint donc beaucoup plus durement les femmes que les hommes : 1 femme sur 6 par rapport à 1 homme sur 9, est pauvre. Point particulièrement important de cette réalité : près de 60% des femmes pauvres sont célibataires, divorcées, séparées, veuves avec ou sans enfants. L'incidence de la pauvreté chez les femmes est étroitement liée à leur situation familiale et la définition d'une politique éducative en milieu défavorisé doit tenir compte de cette réalité fondamentale.

1.1.15 Finalement, si un nombre important des individus et familles pauvres sont composés d'assistés sociaux (invalides, personnes âgées, mères chargées d'enfants) qui n'ont d'autres moyens de subsistance que les prestations d'aide sociale, nous devons réaliser que plus de 60% des adultes pauvres (hommes et femmes) sont des petits salariés non qualifiés, employés dans des secteurs très mal rémunérés et très instables (cuir, filatures, lainages, vêtements, buanderies, teintureries, petits commerces, etc.). Il ne s'agit donc pas principalement de groupes totalement marginalisés par rapport à la société globale, mais de groupes qui, au moins partiellement, maintiennent des contacts et des échanges avec la société environnante.

---

1. B.F.S. *Données statistiques sur les revenus faibles au Canada*, 1967, (Ottawa : Information Canada, 1971, p. 13). Consulter à ce sujet le rapport sur *Les secteurs défavorisés du Québec*, Direction des politiques et plans, M.E.Q., 1977, pp. 78 ss.
2. Carlos, Serge, in : *Le Devoir*, page 5, 22 mars 1970 paru dans Michel Pichette, *L'Université, pour Qui?*, UQAM, octobre 1977, p. 240.
3. Conseil National du Bien-Être social, *Les enfants pauvres*, Ottawa, mars 1975, p. 5.
4. Conseil National du Bien-Être social, *Les femmes et la pauvreté*, Ottawa, octobre 1979, p. 1.

Certains groupes sociaux toujours à l'écart de la réforme scolaire

1.2 Au Québec, comme ailleurs, l'égalité des chances est, depuis quelques années, au coeur des débats sur l'éducation. Le problème est posé non plus seulement en termes de disponibilité des services, mais également en termes d'utilisation de ces services et des possibilités équivalentes de réussite :

> *« Jusqu'à ces derniers temps, on pensait généralement qu'il était possible d'atténuer dans une très large mesure les inégalités des chances dans la vie, notamment en matière de revenu et de statut socio-professionnel, en favorisant l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. Toutefois, la croyance au système officiel d'enseignement, en tant que grand égalisateur, a été ébranlée par les résultats de (certains) travaux, et plus encore par les interprétations données à ces résultats »*[1].

Aujourd'hui, le principe de l'égalité des chances d'accès à l'éducation est unanimement reconnu. Au Québec, le concept du droit à l'éducation a grandement inspiré des mesures prises par l'État comme la gratuité scolaire, la création d'écoles secondaires polyvalentes et leur régionalisation, l'instauration d'un réseau public postsecondaire et l'implantation de services d'éducation des adultes.

La persistance des inégalités scolaires

1.2.1 Aux États-Unis d'abord et plus tard au Québec, on a remarqué que, si tous les enfants et les adultes bénéficiaient d'une même possibilité d'accès aux services éducatifs, ils n'en profitaient pas tous de la même façon. Malgré une réduction importante des inégalités scolaires, les politiques d'accessibilité généralisée à l'éducation n'avaient pas entièrement réglé, loin de là, le problème des inégalités scolaires. Les enfants et les adultes des milieux défavorisés échappaient au mouvement de démocratisation de l'éducation.

1.2.2 Ainsi, la situation scolaire des enfants de milieu défavorisé demeure particulièrement préoccupante. Le Conseil national du bien-être social signale que d'après une étude des données du recensement de 1971, 18% des enfants de quinze ans, issus de familles aisées, n'ont pas atteint le niveau de la 9e année, alors que cette proportion atteint 33% chez les enfants pauvres[2]. Les problèmes constatés sont très nombreux et révèlent une distorsion majeure entre les besoins de l'enfant et les attentes de l'école, entre les conditions de vie de ces enfants et les exigences scolaires.

1.2.3 En raison de leurs nombreux problèmes de santé, le taux *d'absentéisme* scolaire est très important chez les enfants en milieu défavorisé. Dans une étude effectuée par exemple en 1971, auprès de 3 424 enfants fréquentant huit écoles de milieux défavorisés de Montréal, les examens médicaux révélaient que plus de la moitié des enfants étaient en mauvaise santé et que plus de 10% étaient suffisamment malades pour être hospitalisés[3]. Une étude anglaise menée pendant plusieurs années auprès de 16 000 enfants britanniques établit :

---

1. Husen, Torsten, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), Paris, 1975, p. 9.
2. C.N.B.E.S., *Les enfants pauvres*, Ottawa, 1975, p. 22.
3. Idem, page 13.

« qu'il est deux fois plus probable que les enfants pauvres manqueront d'un à trois mois d'école par année pour cause de maladie et cinq fois plus probable qu'ils manqueront plus que trois mois de classe par année »[1].

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que ces enfants accusent davantage de retards que les autres, soient beaucoup moins motivés, connaissent plus d'échecs scolaires, qu'ils obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne et finalement qu'ils abandonnent plus tôt leurs études.

1.2.4 Si les multiples difficultés scolaires des enfants défavorisés peuvent en partie s'expliquer par leurs conditions de vie très difficiles, le système scolaire lui-même constitue fort probablement l'obstacle majeur, voire déterminant, à une plus grande accessibilité des milieux défavorisés à l'éducation :

« Le système scolaire primaire en vigueur au Canada a été élaboré de manière à assurer l'instruction de l'enfant moyen appartenant à un foyer « moyen » de la classe moyenne où il a déjà vécu dans des conditions qui favorisent l'épanouissement et les connaissances préscolaires. L'enfant issu d'un milieu pauvre, qui entre à l'école sans avoir le niveau requis de connaissances préscolaires est, par contre, voué d'avance à l'échec. L'école impose, dans ce cas, ses propres barrières au lieu d'assurer des facilités d'accès au savoir »[2].

1.2.5 En effet, pour les enfants de milieu défavorisé, l'école s'avère une expérience souvent traumatisante, parce que c'est l'endroit où ils se sentent différents des autres, où ils se sentent mal à l'aise, stigmatisés, marginalisés[3]. Le problème fondamental vient du fait que le système scolaire a des impératifs et des exigences auxquels tous les enfants sans distinction doivent se soumettre, alors que les besoins spécifiques et les exigences propres des enfants défavorisés ne sont nullement considérés par le système scolaire.

1.2.6 L'incapacité du milieu familial d'appuyer et d'encourager les apprentissages scolaires de ces enfants constitue également un obstacle de taille dans la motivation des enfants défavorisés à poursuivre leur formation. Même si plusieurs études ont souligné que les parents de milieu défavorisé valorisaient l'école comme un moyen pour leurs enfants d'échapper éventuellement à leur situation de pauvreté, il n'en reste pas moins que ces parents sont le plus souvent incapables d'apporter un soutien concret, et surtout soutenu, aux efforts de leurs enfants :

« La frustration ressentie en classe par l'enfant ne peut être isolée du milieu qui est le sien quand il n'est pas à l'école(...) Lorsque les parents ne sont pas trop déçus ou frustrés pour se soucier de l'instruction de leurs enfants, ils sont souvent incapables de leur donner pleinement cette éducation parascolaire qui est l'ossature sur laquelle s'appuie l'instruction scolaire dont ces enfants ont besoin. Les livres, revues et journaux que l'enfant des « classes moyennes » trouve bien naturel de feuilleter sont absents dans ces autres foyers. Absents également les nombreux autres biens, services et attitudes qui encourageraient l'enfant à se développer(...) »[4].

1.2.7 Chez les adultes de milieu défavorisé, la situation scolaire demeure également très préoccupante. En effet, comme parents ils ne peuvent participer que très difficilement à l'éducation de leurs enfants, notamment en raison de leur incapacité totale d'influencer les décisions et les orientations du milieu scolaire. Cette distance, voire cette exclusion des parents en ce qui concerne le fonctionnement et l'organisation du système scolaire peut s'expliquer par leur

1. Idem, p. 37
2. Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, op. cit., p. 129.
3. Voir à ce sujet la description du C.N.B.E.S. dans son rapport sur les enfants pauvres, pages 18 — 26.
4. Calgary School Board, mémoire présenté au Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, deuxième session, no 56 (20 juillet 1970), p. 102, cité dans le rapport du Comité du Sénat, op. cit., p. 128.

propre expérience, souvent très courte, du milieu scolaire. Un très grand nombre d'adultes au Québec ont très peu profité des services éducatifs. Selon les données du recensement de 1971, 1 792 800 citoyens (42,3% de la population adulte) ont huit ans et moins de scolarité.

1.2.8 Plus grave, le phénomène de l'analphabétisme ou du semi-analphabétisme touche, selon ces mêmes données, 354 890 citoyens québécois (8,4% de la population adulte) qui ont 4 ans ou moins de scolarité[1]. Les conséquences sociales d'une telle situation chez les adultes sont souvent désastreuses : une formation professionnelle inexistante ou inadéquate, le chômage, et même l'absence de la « débrouillardise » la plus élémentaire :

> *« La lacune la plus grave dont souffrent les défavorisés ne concerne pas seulement les qualifications professionnelles mais tout autant la « débrouillardise » la plus élémentaire. Ils ignorent comment et où s'adresser pour obtenir du travail ou recevoir une formation professionnelle, pas plus qu'ils ne savent quels services d'aide sociale sont assurés ou comment bénéficier des services auxquels ils ont droit... Plusieurs sont analphabètes ou très peu instruits et sont incapables de se débrouiller face à une demande d'emploi, un permis de conduire ou un journal »*[2].

Le courant de l'éducation compensatoire : des résultats très limités

1.2.9 En réponse aux nombreux problèmes posés par la persistance des inégalités scolaires tant chez les enfants que chez les adultes de milieu défavorisé, les États-Unis mirent sur pied un vaste programme de lutte contre la pauvreté qui donna naissance dans le domaine scolaire, au projet « Head Start ». Ce projet reposait sur l'idée que les enfants issus d'un milieu pauvre partaient perdants et qu'on devait les amener au même niveau de développement que les autres, « afin qu'ils partent également entraînés pour la course ».

1.2.10 Le diagnostic était posé en termes de déficits à combler et l'ensemble des actions structurées dans ce cadre s'inscrivait donc dans *le courant dit d'éducation compensatoire*. Ces actions constituaient essentiellement des ajouts aux programmes réguliers : programmes divers d'assistance médicale, initiation aux règles de l'hygiène et d'une saine nutrition, développement de techniques appropriées d'apprentissage, création de services d'assistance personnelle auprès des enfants et parfois des parents.

1.2.11 Au Québec, c'est l'Opération Renouveau, amorcée par la Commission des écoles catholiques de Montréal au début de 1970, qui constitue le point de départ des interventions importantes en milieux socio-économiquement faibles. Cette opération, dont la première phase s'échelonnait sur une période de cinq ans, s'inspirait grandement du mouvement d'éducation compensatoire américain, comme en témoignent plusieurs des mesures préconisées : augmentation du personnel enseignant, accroissement et, dans certains cas, mise en place de divers services permanents d'ordre médical, social, psychologique et orthopédagogique, maternelles ouvertes à temps plein pour enfants de quatre et cinq ans, distribution de collations aux enfants, avec l'aide d'un budget supplémentaire alloué aux écoles.

1.2.12 D'autres mesures se sont ajoutées à celles-ci dont l'inspiration dépassait celle du mouvement compensatoire. On en retrouve l'esprit général dans le document d'orientation du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal de 1977 intitulé « Vers une politique du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal concernant les interventions scolaires en milieu socio-

1. Statistique Canada définit « l'analphabète fonctionnel » comme celui qui possède quatre années ou moins de scolarité.
2. Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, op. cit., p. 131.

économiquement faible ». Des écoles adaptées aux besoins des enfants et intégrées à la vie de la communauté constituent les nouvelles avenues qu'on se propose d'emprunter pour assurer le développement harmonieux des enfants et pour contribuer à la promotion sociale de tout le milieu. Ce nouveau coup d'envoi s'appuie sur la persistance de difficultés importantes, malgré les mesures dites compensatoires.

1.2.13 Les travaux réalisés dans le cadre de l'Opération Renouveau, des recherches effectuées hors du Québec et les témoignages de praticiens s'accordent pour reconnaître des problèmes scolaires particulièrement évidents en milieu défavorisé urbain. Par contre, peu de données semblables sont disponibles concernant le milieu rural. C'est une lacune importante qu'il sera nécessaire de combler le plus rapidement possible.

1.2.14 Si l'on s'en tient aux résultats d'ensemble, les retards scolaires sont de deux à trois fois plus fréquents chez les enfants de milieu pauvre que chez les enfants de milieu aisé. On note généralement une plus grande fréquence d'échecs scolaires. De même, on peut observer que les voies allégées accueillent une majorité d'enfants issus de familles pauvres. Ces enfants sont aussi plus souvent considérés comme inadaptés; ils sont, en conséquence, orientés vers des classes spéciales et confiés aux spécialistes de l'aide individuelle. Or les causes de ces difficultés « légères » sont difficiles à établir. La distinction devient parfois très mince entre une déficience réelle et une marginalisation due à un système fait pour la moyenne des individus. Peu à peu au cours des années récentes est apparu un consensus issu de la plupart des recherches sur ce sujet, à savoir qu'il existe une corrélation entre ces difficultés légères et l'origine sociale des élèves. L'interprétation de ces résultats peut bien procéder de diverses idéologies, mais la conclusion fondamentale n'en est pas changée pour autant. Le système scolaire n'est en général pas adapté aux caractéristiques de l'enfant issu d'un milieu défavorisé et le hiatus entre ces deux univers est une des causes des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dont souffrent ces enfants. La déficience mentale légère et les retards pédagogique simples manifestent très souvent la difficulté d'adaptation des enfants de milieu défavorisé aux normes scolaires conçues en fonction de la moyenne.

1.2.15 Les aspirations scolaires de ces enfants et celles que leurs parents entretiennent à leur égard sont, au départ, comparables à celles des autres. Cependant, les difficultés rencontrées leur font vite croire que ces aspirations sont démesurées et hors d'atteinte. La motivation à poursuivre des études supérieures s'émousse très tôt. Des recherches, menées dans le cadre de l'enquête sur les aspirations scolaires et l'orientation professionnelle des étudiants (ASOPE) pour la période de 1972 à 1977, indiquent que, pour un niveau de réussite excellent, les étudiants d'origine sociale supérieure passent au CEGEP dans une proportion de 80%, ceux d'origine sociale moyenne passent dans une proportion de 63% et ceux d'origine sociale plus modeste, dans une proportion de 52%.

1.2.16 Enfin, on remarque que les taux d'absentéisme et d'abandons scolaires sont plus élevés chez les enfants de milieu défavorisé; cependant, dans le cadre de l'Opération Renouveau, les programmes d'action éducative ont eu pour effet de réduire le taux d'absentéisme.

1.2.17 Cette brève description des problèmes rencontrés par les enfants de milieu défavorisé est indicatrice d'un profond malaise, d'un problème global vécu par ces enfants. Aussi convient-il de considérer ces problèmes davantage comme les effets d'une situation d'ensemble que comme des maux qu'il faut enrayer un à un. En fait, la solution des problèmes liés à l'éducation des enfants défavorisés exige une remise en question radicale de notre conception des rapports entre les impératifs du système scolaire et les besoins propres de ces enfants. Il ne s'agit plus de trouver les moyens d'adapter les enfants pauvres à la culture scolaire officielle à laquelle ils ne peuvent participer qu'au prix de difficultés presque insurmontables, mais bien d'adapter en profondeur tout le milieu scolaire aux besoins et aux exigences spécifiques des milieux défavorisés.

1.2.18 Dans la présentation de la politique à l'égard de l'enfance en difficulté, le ministère de l'Éducation reconnaissait des causes multiples à l'inadaptation et en particulier, celles dues aux inégalités sociales. Face au nombre rapidement croissant des élèves considérés comme ayant des troubles d'apprentissage ou classés au nombre des mésadaptés socio-affectifs, la politique à l'égard de l'enfance en difficulté invite l'école à se remettre en question et à s'interroger sur ses pratiques pédagogiques et sur ses modes d'organisation. Elle met l'accent sur les potentialités des élèves, et non pas seulement sur leurs handicaps, et elle propose notamment des changements en ce qui concerne les attitudes et les pratiques pédagogiques à l'égard de ces élèves.

1.2.19 La prévention de l'inadaptation scolaire est présentée dans le cadre d'une pédagogie mieux adaptée à chaque enfant et caractérisée par :

— une action sur les facteurs scolaires des difficultés d'apprentissage et d'adaptation;

— l'adaptation de la pédagogie aux particularités du milieu.

La politique reconnaît que les mesures de soutien au milieu défavorisé doivent également être considérées comme des mesures de prévention.

Les limites des programmes d'éducation des adultes

1.2.20 Si les réponses apportées jusqu'à maintenant aux multiples difficultés rencontrées par les enfants défavorisés se sont avérées inappropriées et carrément insuffisantes, les solutions envisagées aux problèmes de la sous-scolarisation et de la sous-qualification de la population adulte des milieux défavorisés n'ont guère connu plus de succès.

1.2.21 Après avoir été du ressort de plusieurs ministères pendant une certaine période et sans orientations bien définies, l'éducation des adultes bénéficia du souffle nouveau apporté par la réforme des années 60. Le ministère mit sur pied la Direction générale de l'éducation permanente et les institutions secondaires et collégiales ouvrirent leur porte à la population adulte du Québec.

1.2.22 Parallèlement à cet effort des institutions du réseau, plusieurs expériences, encouragées par l'État, ont permis d'explorer diverses avenues pour la formation et l'éducation des adultes. Mentionnons, entre autres, le projet SÉSAME pour la préparation des formateurs d'adultes et le développement de nouvelles pédagogies, l'expérience TEVEC pour la scolarisation des adultes, suivie de Multi-Média, élargissant le champ d'intervention auprès des adultes défavorisés et mettant l'accent sur l'autoformation.

1.2.23 Dans le cadre du programme conjoint Canada-Québec de formation de la main-d'oeuvre, le Québec a pu lancer une offensive massive de scolarisation et de qualification des adultes et utiliser ce nouvel atout dans sa stratégie de développement des années 60. Il fallait élever très rapidement le niveau de scolarité de la population pour faire disparaître une des principales causes du sous-développement du Québec : la sous-scolarisation, entrave même à la qualification professionnelle. Il fallait donc rejoindre les populations peu scolarisées et non qualifiées qui étaient en outre défavorisées sur le plan socio-économique.

1.2.24 Les structures et les ressources éducatives mises en place pour favoriser cette scolarisation et cette qualification professionnelle des adultes ont permis de prendre conscience des difficultés que le système d'éducation avait à s'adapter à un nouveau genre de clientèles. De nombreuses recherches et expériences ont été entreprises afin de tenir compte des conditions de vie, des attentes et des besoins des adultes, avant de leur proposer un modèle de formation qui leur convienne.

1.2.25 Les interventions développées dans le réseau des commissions scolaires régionales touchèrent, en plus des services de formation, l'aide personnelle et l'animation communautaire. Ces services ont permis de rejoindre des clientèles qu'il était difficile d'atteindre jusque-là, comme certains groupes d'analphabètes, des groupes du troisième âge, des jeunes « drop-out », des femmes retournées sur le marché du travail et des groupes populaires.

1.2.26 Parmi les principaux problèmes à résoudre, on peut noter la difficulté éprouvée par le système d'éducation à rejoindre les adultes les plus démunis de notre société. Même si, au départ, les services d'éducation des adultes prévoyaient atteindre davantage cette clientèle, on constate aujourd'hui que l'accès à ces services n'est pas aussi large qu'on l'aurait souhaité.

1.2.27 L'Association canadienne de l'éducation des adultes, dans une analyse percutante soumise au Comité spécial du Sénat sur la pauvreté en mars 1970, résumait la situation en affirmant que non seulement le taux d'abandon était particulièrement élevé, notamment chez les défavorisés, mais également que les programmes mis en place ne rejoignaient pas les clientèles les plus défavorisées :

> *« Depuis 1961, plus d'un milliard de dollars a été dépensé pour l'acquisition de nouveaux moyens d'enseignement professionnel : pourtant le taux de ceux qui abandonnent est de 50% ou plus, surtout parmi les chômeurs.*
>
> *Une étude menée en 1965 a révélé que seulement un chômeur sur 50 était inscrit à un cours de formation. Une étude fédérale a indiqué que seulement 3,5% des chômeurs suivaient des cours de formation au moment de l'enquête. Tout d'abord, ces programmes tendent à favoriser ceux qui présentent les meilleures possibilités d'emploi, au détriment des illettrés qui présentent un plus grand risque »*[1].

1.2.28 Depuis ce temps, rien n'indique que la situation dénoncée par l'A.C.E.A. ait substantiellement changé. Cela tient, en partie, au manque de souplesse du système d'éducation, non seulement pour cerner les besoins et les attentes de ces adultes, mais aussi pour y répondre de façon appropriée. Parce que multiples et diffuses, ces attentes échappent largement, sinon totalement, aux normes et aux critères habituellement employés par les institutions scolaires vouées primordialement à l'éducation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Et que dire alors, lorsque l'on sait que ces institutions s'adaptent mal aux jeunes de milieu défavorisé...

1.2.29 De plus, le système d'éducation manifeste certaines hésitations à entrer de plain-pied dans des programmes importants d'action communautaire et de soutien à cette action, pour une réelle prise en charge des milieux de vie par ceux qui y vivent. La promotion collective des milieux défavorisés s'obtiendra en faisant disparaître la dépendance dans laquelle ils sont enfermés. Les projets en ce sens sont encore dispersés, marginaux et aléatoires.

1. A.C.E.A., mémoire présenté au Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, deuxième session, no. 24 (mars 1970), p. 46; cité dans le Rapport du Comité op. cit., p. 164.

1.2.30 Nous pouvons observer, cependant, un début d'ouverture à l'innovation pédagogique. Cette nouvelle voie, encore faiblement esquissée, apporte une certaine réponse aux difficultés que connaissent les services d'éducation des adultes à rejoindre les plus démunis. Le système d'éducation doit développer ses approches pédagogiques en les centrant sur l'autonomie de l'adulte et sur sa responsabilité vis-à-vis de son cheminement éducatif.

Les grandes orientations

Une responsabilité de l'éducation

2.1 Bien que l'approche éducative ne constitue pas en soi une arme suffisante pour lutter contre la pauvreté et même pour faire disparaître totalement les inégalités scolaires, elle demeure un levier puissant d'autonomie et de libération de l'homme. Par ailleurs, dans un plan intégré de lutte contre la pauvreté, les interventions éducatives représentent un élément de première importance. Dans cette perspective, la présente politique pour les milieux défavorisés entend poursuivre un double objectif :

a) promouvoir, par des services éducatifs appropriés, le développement et l'épanouissement des jeunes et des adultes de milieu défavorisé;

b) contribuer à leur promotion collective en participant à un effort intégré de lutte contre la pauvreté.

2.1.1 Les raisons qui motivent la nécessité d'intervenir au niveau d'une politique éducative reposent sur le droit inaliénable de tous les individus à l'éducation et sur le devoir fondamental de l'État d'assurer, en tant que gardien des droits individuels et collectifs, le respect et l'égalité des droits qui sont reconnus à tous les membres de la société.

2.1.2 Par ses législations et ses institutions, l'État est le gardien absolument irremplaçable des droits les plus menacés ainsi que des personnes les plus défavorisées qui sont à tous égards des citoyens à part entière.

2.1.3 Il s'agit là d'un perpétuel défi à relever et d'un appel constant à l'innovation. En effet, le poids inévitable des « moyennes » tend constamment à infléchir les décisions des États dans le sens de l'intérêt du plus grand nombre au détriment des groupes marginaux.

2.1.4 Les mesures à prendre pour corriger cette tendance des États doivent donc être considérées comme des mesures de *justice sociale* pour autant qu'elles tendent à rétablir une plus grande égalité entre tous, face aux droits et aux devoirs des citoyens.

2.1.5 L'État se doit donc d'intervenir en raison du droit fondamental à l'éducation. Le système d'éducation, à cause des responsabilités qui lui sont dévolues par la société, ne peut tolérer que des parties importantes de sa clientèle ne puissent utiliser les services éducatifs auxquels elles ont droit, et en retirer les mêmes bénéfices que d'autres groupes de la société.

2.1.6 Il se doit d'intervenir en raison de l'importance de l'éducation dans le développement socio-économique et culturel de la société québécoise. Comme l'affirmaient les auteurs du Rapport Parent :

« L'homme moderne a besoin d'une éducation toujours plus poussée pour vivre aux dimensions de la société contemporaine. L'analphabète ne pourrait aujourd'hui que vivre totalement en marge de la société; celui qui n'a qu'une instruction élémentaire risque de rester étranger au monde dans lequel il vit et d'être le jouet des pressions puissantes qu'exercent les moyens de communication de masse, la publicité, la propagande, les loisirs commercialisés. Seule l'éducation peut libérer l'homme de l'asservissement technique et collectif qui le menace; elle lui permet par surcroît de profiter de toutes les sources d'enrichissement et d'épanouissement que le monde moderne met à sa disposition dans le domaine des arts, des sciences, des idées, aussi bien que de la technique »[1].

2.1.7 C'est donc d'abord et avant tout pour réduire et faire disparaître, si possible, le décalage entre le *droit* et le *fait*, que l'État doit s'intéresser d'une façon particulière aux personnes qui vivent dans la pauvreté et qu'il doit mettre en oeuvre des projets susceptibles d'abolir les inégalités réelles entre les citoyens auxquels il impose, par ailleurs, des devoirs identiques.

Vers une meilleure adaptation des institutions éducatives

2.2 *« Il n'est pas question non plus d'entreprendre une autre réforme semblable à celle des années 60. Un système scolaire nouveau a été mis en place, nous n'allons pas repartir à zéro. Pour l'essentiel, on ne multipliera pas les structures nouvelles. Est venu ce que nous appellerions volontiers le temps de la consolidation et de l'approfondissement »*[2].

2.2.1 Plutôt qu'un nouveau bouleversement en profondeur des institutions et des structures du système scolaire, nous devons envisager un renversement complet dans la manière dont les institutions scolaires et les services pédagogiques ont été utilisés jusqu'à maintenant. D'une certaine façon, nous devons poser les fondements d'une véritable révolution culturelle axée sur une remise en question radicale de la conception du rôle de l'école, de son organisation, de ses méthodes pédagogiques et d'évaluation, en fonction d'une démarche qui tienne compte, le plus possible, des besoins et exigences spécifiques des adultes et des enfants en milieu défavorisé.

2.2.2 Malgré les multiples réformes qui ont caractérisé l'organisation et le fonctionnement du système scolaire, les enfants et les adultes de milieu défavorisé sont invariablement demeurés à l'écart des réformes mises en place et n'ont, dans l'ensemble, que très peu profité du mouvement de démocratisation de l'éducation. D'aucuns ont déjà relevé le problème fondamental qui sous-tendait l'inaptitude et l'incapacité du système d'éducation à rejoindre ces groupes sociaux : les enfants et adultes ne se reconnaissaient pas dans une école d'abord conçue pour le plus grand nombre et qui ignorait, du fait de leur marginalisation, leurs attentes et besoins spécifiques.

2.2.3 L'objectif est en quelque sorte d'adapter le système scolaire en fonction des besoins propres des milieux défavorisés, de personnaliser l'école, son organisation et son fonctionnement pour tenir compte des conditions d'existence particulières dans lesquelles vivent ces enfants et ces adultes, pour tenir compte des contraintes sociales, économiques et culturelles

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Gouvernement du Québec, 1966, volume IV, pp. 4 et 5.

2. Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel*, op. cit., vol. 2, p. 408.

auxquelles ces milieux font face. Il s'agit, en somme, d'adapter le système pédagogique pour qu'il devienne l'expression même du milieu où il se trouve.

2.2.4 En ce sens, notre démarche s'inspire du projet éducatif, déjà énoncé et défini dans *l'École québécoise* :

> *« Ainsi, le projet éducatif, répondant sans doute aux visées générales du système d'éducation, mais aussi aux besoins et aux aspirations d'une collectivité, est véritablement l'expression d'un milieu donné. Il faut aider l'école à tendre davantage vers une telle conception plutôt qu'à favoriser, pour tout un système d'éducation, une démarche unique ou encore des « recettes » pédagogiques pouvant donner une impression d'originalité. Ce cheminement procédera de la dynamique propre de chaque milieu selon les influences de ses animateurs, de ses coutumes, de ses aspirations et de sa créativité »*[1].

2.2.5 Cette nouvelle conception suppose que tout le système scolaire aura à l'avenir à s'adapter à l'enfant et à l'adulte tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être, eu égard aux impératifs d'un système non conçu par eux et pour eux, ni adapté à leurs besoins. Le système pédagogique tout entier doit s'insérer dans le milieu et doit se fondre en lui, dans une sorte de symbiose avec l'environnement social et culturel des milieux défavorisés. Cette conception pose la reconnaissance de différents univers culturels et de la pluralité des modes d'existence :

> *« Une politique du développement culturel qui se veut démocratique se situe dans cette perspective. Sans tomber dans un faux populisme, elle doit reconnaître la pluralité des mondes culturels et la pluralité des voies d'accès à la reconnaissance que les hommes poursuivent de leur existence commune »*[2].

2.2.6 L'orientation proposée vise donc à l'établissement de conditions favorables au milieu défavorisé dans le respect des besoins, des expériences et des valeurs de ces groupes. Elle suppose notamment la reconnaissance des groupements populaires et des organisations collectives de toute nature qui sont nés et se sont développés au sein des milieux défavorisés : coopératives d'habitation et d'alimentation, garderies de quartiers, comités de citoyens, regroupements de locataires, regroupements de chômeurs et d'assistés sociaux, cliniques médicales, etc. Cette orientation propose la valorisation des instruments et moyens d'action propres que se sont donnés les milieux défavorisés pour alléger les conditions d'existence très difficiles dans lesquelles ils vivent. Cette nouvelle politique sous-tend une forme de discrimination consciente et positive en fonction des milieux défavorisés. Elle implique une diversification des démarches éducatives, en permettant l'introduction de changements majeurs dans le système scolaire, en faveur des clientèles des milieux défavorisés.

2.2.7 Il ne s'agit aucunement de marginaliser ces groupes, mais plutôt de créer des situations éducatives qui intègrent au système scolaire les valeurs propres à ces milieux. L'action doit être orientée de telle sorte que le système d'éducation, et l'école en particulier, contribuent positivement et de façon dynamique à l'accueil de ces groupes et que ces derniers y trouvent leur place.

Adapter l'école à la situation des jeunes

2.2.8 Pour remédier aux multiples problèmes scolaires rencontrés par les enfants de milieu défavorisé (échecs, absentéisme, retards, abandons), nous avons souligné l'urgence de personnaliser l'école, de l'adapter aux besoins et à la culture de ces milieux en vue de résoudre les problèmes prévisibles dans la scolarisation future de ces enfants, problèmes auxquels on cherche souvent à remédier quand il est trop tard. La politique d'éducation en

1. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise, Énoncé de Politique et Plan d'action*, 1979, p. 34.
2. Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 1, op. cit., p. 109.

milieu défavorisé illustre une première difficulté pour l'enfant issu de ce milieu (25% de la population), celle de s'intégrer à un système scolaire qui lui est étranger, parce qu'il procède d'une culture différente. Cette difficulté est la première, et lorsque non résolue, elle est susceptible de se manifester par la suite sous la forme de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Et plusieurs recherches ont démontré que ces difficultés sont effectivement en relation étroite avec l'origine sociale des élèves.

2.2.9 Dans une perspective de *prévention* des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, telle que définie dans la politique sur l'enfance en difficulté, la politique d'éducation en milieu défavorisé apparaît comme pouvant jouer un rôle de prévention primaire face aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage exogènes (environ 65% des difficultés). À titre d'exemple de ce caractère préventif, nous pouvons situer le fait qu'à la suite du programme expérimental de perfectionnement de l'équipe-école en milieu défavorisé, les enseignants ont tendance à diriger moins d'enfants vers le secteur de l'enfance en difficulté.

2.2.10 La politique d'éducation en milieu défavorisé apparaît donc comme un préalable nécessaire à une bonne partie de la politique de l'adaptation scolaire, tout en constituant un complément au niveau de la prévention. Il faudra envisager la possibilité d'étendre certaines interventions prévues pour les milieux défavorisés aux clientèles classées en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. On peut penser, entre autres, aux interventions auprès des parents de même qu'aux interventions qui utilisent les mass-media.

2.2.11 À cet égard, les actions préconisées dans le cadre de cette politique touchent essentiellement les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants, la participation des parents à l'école et l'adaptation des ressources et des instruments pédagogiques.

- ***la position stratégique du personnel scolaire***

2.2.12 Dans toute action à entreprendre pour adapter l'école à la situation spécifique et aux besoins des enfants des milieux défavorisés, le personnel scolaire occupe une place stratégique. L'intervention auprès du personnel scolaire apparaît nécessaire et a même la priorité sur toute autre action.

2.2.13 Concrètement, il ne s'agit pas de former des spécialistes des milieux défavorisés. Il importe cependant que l'enseignant qui y travaille soit en mesure de composer avec les acquis des enfants qu'il accueille et d'en faire le fondement de son action. Cette orientation appelle une véritable révision de la perception de l'école par l'enseignant. Elle suppose que ce dernier connaisse, comprenne et intègre les valeurs du milieu social des défavorisés à son enseignement et qu'il ajuste ses méthodes d'évaluation en conséquence. « Dans la mesure où chaque enseignant sait tenir compte de la diversité des besoins et des rythmes d'apprentissage, où chaque école sait organiser un projet éducatif attentif aux besoins du milieu dans lequel elle se trouve, chacun prévient en même temps l'inadaptation »[1]. Le directeur d'école, personne-clé de la réussite locale de la politique, doit devenir un véritable chef de file dans les changements pédagogiques proposés et dans l'ouverture au milieu qu'implique l'adaptation de l'école.

2.2.14 À cette fin, un projet de perfectionnement de l'équipe-école a été élaboré afin d'amener les enseignants à mieux connaître et à mieux comprendre les enfants d'un milieu socio-économique et culturel différent du leur et à relier cette compréhension à une pratique pédagogique et professionnelle adaptée au vécu des enfants. Nous sommes bien conscients que la réalisation de ces objectifs passe par un long et difficile processus d'adaptation, mais nous sommes également convaincus que le succès de la présente politique et du plan de développement qui s'ensuit repose en grande partie sur le personnel scolaire.

1. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise — l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 1979, p. 20

- ***l'insertion des parents dans le développement scolaire des enfants***

2.2.15 Nombre d'études ont mis en évidence le rôle prépondérant du milieu familial sur le développement scolaire des jeunes et ce, à tous les niveaux. Il s'agit là de l'une des conclusions les plus importantes et les plus constantes qui se dégagent des multiples recherches menées dans divers pays.

2.2.16 C'est pourquoi, dans le cadre de la présente politique, le ministère juge essentiel de favoriser la contribution des parents au cheminement éducatif de leur enfant et d'accroître leur participation au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu. Cette participation des parents peut prendre diverses formes selon l'âge des jeunes; ainsi, elle sera plus active dans les actions auprès des jeunes enfants que dans celles auprès des adolescents. Une plus grande participation aura vraisemblablement pour effet d'associer plus directement les parents à la vie des institutions éducatives, de les rendre plus avertis des activités qui s'y déroulent, de faire des parents des intervenants privilégiés pour le personnel scolaire et de garantir des échanges d'informations indispensables sur le milieu familial et le milieu scolaire de l'enfant et sur son comportement dans ces deux milieux.

2.2.17 Cependant, en raison de la grande distance qui a séparé ces parents de l'école jusqu'à maintenant, le ministère est conscient des efforts qui devront être consentis pour les sensibiliser et les amener vraiment à participer à la chose scolaire. En ce sens, le ministère prévoit un plan d'intervention visant à amener les parents à se rapprocher de l'école et à adapter celle-ci aux besoins et caractéristiques propres de leurs enfants.

2.2.18 Dans la recherche des moyens visant à susciter une meilleure participation des parents en milieu défavorisé, le ministère entend tenir compte de la pluralité des structures familiales qui nécessitent une adaptation dans les mesures à adopter. Selon que les familles sont composées du père et de la mère ou d'un seul des parents (le plus souvent une femme, comme unique soutien de ces familles monoparentales), les interventions proposées devront être adaptées aux conditions d'existence différentes de ces familles.

- ***l'adaptation des ressources pédagogiques et des outils d'évaluation***

2.2.19 La personnalisation ou l'adaptation de l'école, en plus d'exiger une réorientation des attitudes du personnel de l'école et une participation plus active des parents, repose également sur l'utilisation d'instruments pédagogiques appropriés et sur un matériel éducatif conforme aux besoins de ces milieux.

2.2.20 Non seulement l'école en milieu défavorisé est mal équipée et ne peut compter sur le milieu familial ou environnant pour y puiser les ressources qui lui font défaut, mais encore, ses ressources didactiques ne reflètent pas la culture, les modes de vie, les aspirations du milieu défavorisé, pas plus que l'environnement géographique et social.

2.2.21 C'est pourquoi les programmes de développement des ressources didactiques entendent faciliter l'acquisition par l'école de ressources didactiques qui, en d'autres milieux, sont habituellement fournies par les familles et faciliter l'utilisation d'un matériel didactique mieux adapté aux caractéristiques culturelles de ces milieux.

2.2.22 Finalement, parce que les instruments d'évaluation couramment utilisés dans le système scolaire sont très mal adaptés pour évaluer les capacités et les apprentissages des enfants de milieu défavorisé, le ministère juge essentiel d'élaborer des mesures plus appropriées et mieux adaptées qui rendent pleinement justice aux capacités et aux efforts d'apprentissage de ces enfants et qui, surtout, ne les pénalisent pas d'une manière durable dans leur cheminement scolaire.

Adapter les services éducatifs à la situation des adultes

2.2.23 Une politique globale de l'éducation des adultes est en préparation; les orientations qui suivent concernent les adultes de milieu défavorisé et, à ce titre, elles ne couvrent pas tout le champ des services de l'éducation des adultes. Aussi ces orientations seront-elles reprises dans un cadre plus général propre aux adultes lors de la publication de cette politique.

2.2.24 Ces orientations, en plus d'ouvrir des voies de développement aux adultes de milieu défavorisé, devront accentuer la disponibilité des ressources et des services éducatifs et garantir leur adaptation aux besoins de ces populations.

- ***une pédagogie axée sur la responsabilité de l'adulte***

2.2.25 Un des éléments majeurs de la problématique de la politique pour les adultes de milieu défavorisé implique la nécessité pour les éducateurs de remettre en cause des démarches pédagogiques généralement en usage et de concevoir, par voie de conséquence, la « direction des apprentissages » dans une perspective nouvelle qui place les adultes au coeur même du processus éducatif. Cela n'est pas facile, surtout quand la tradition veut qu'il y ait, d'un côté, ceux qui savent et, de l'autre, ceux qui ne savent pas.

2.2.26 D'une part, pour autant que la démarche éducative elle-même est en cause, l'autodirection s'impose comme règle pédagogique générale. De ce point de vue, les rapports habituels maître/disciple sont substantiellement modifiés et le caractère exclusif de la « fonction enseignante » est remis en cause.

2.2.27 D'autre part, pour autant qu'il s'agisse d'activités éducatives, formelles ou non, les adultes ont la responsabilité de s'autodéterminer quant aux projets éducatifs eux-mêmes et quant aux ressources à utiliser pour les réaliser. De ce point de vue, les institutions scolaires, leurs services, leurs programmes ... ne sont plus alors que des ressources, des services et des programmes parmi d'autres.

2.2.28 Une évidence saute aux yeux : toute intervention éducative, surtout en éducation des adultes, est primordialement subordonnée aux « sujets » à éduquer, c'est-à-dire aux clientèles et aux groupes. Les modèles d'intervention ne peuvent découler que de l'acceptation inconditionnelle de cette évidence.

- ***des services éducatifs fonctionnels***

2.2.29 Pour autant que l'éducation des adultes de milieu défavorisé soit en cause, il faut se rendre à l'évidence que des services éducatifs fonctionnels de formation s'imposent et sont les plus aptes à répondre aux objectifs et aux intentions poursuivis par des interventions éducatives dans ce milieu et auprès de ces adultes. Affirmer cela, c'est en même temps affirmer que les instances scolaires conçues pour les jeunes et les adultes (étudiants) en formation initiale ou récurrente doivent « se convertir » quand elles s'engagent dans les interventions éducatives auprès des adultes de milieu défavorisé.

2.2.30 Au-delà des services éducatifs réguliers dont la société tout entière reconnaît l'utilité et la nécessité, ceux qui oeuvrent en éducation des adultes ont reconnu et préconisé l'adoption d'une autre démarche axée sur les *besoins multidimensionnels* et *personnalisés* des adultes. Ce qui prime ici, c'est de mettre en accord les formations à acquérir avec les attentes et les volontés des individus, plutôt que d'ajuster les formations selon des normes abstraites.

- ***des moyens diversifiés et complémentaires***

2.2.31 L'éducation des adultes, comme l'expérience le prouve, exige l'emploi d'un ensemble de moyens diversifiés et complémentaires (instances, ressources humaines, média, instruments pédagogiques) dont l'évolution s'adapte, dans une perpétuelle mouvance, à des situations elles-mêmes fluides ou mobiles. Il faut, dans ce domaine, consentir à accepter la diversité et la complémentarité des moyens comme des éléments positifs d'une organisation qui, d'une manière ou d'une autre, échappera toujours à une rationalisation rigoureuse et définitive.

2.2.32 Les institutions scolaires jouent et continueront à jouer un rôle important dans la formation socio-économique et socio-culturelle des citoyens adultes du Québec. Les « écoles » sont là pour un bon moment encore, malgré les tenants de la « déscolarisation » des activités éducatives pour adultes. Elles apparaissent toujours nécessaires à beaucoup d'adultes pour bien des formes de récupération scolaire : formation de base, recyclage et perfectionnement professionnel, etc.

2.2.33 Cette diversité et cette complémentarité des moyens doivent s'appliquer, non seulement lorsqu'il est question des services aux adultes : services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC), organismes d'éducation populaire (OVEP), services de formation en institution scolaire et dans l'industrie, mais également lorsqu'il s'agit de prendre en considération les ressources humaines, les ressources technologiques et les instruments pédagogiques destinés aux adultes, particulièrement ceux de milieu défavorisé.

- ***des services éducatifs de promotion collective***

2.2.34 En étroite liaison avec des interventions menées dans des secteurs comme ceux de la santé, du logement, du travail, de l'économie, les interventions éducatives auprès des adultes de milieu défavorisé doivent se situer résolument dans l'axe et du soutien à l'action communautaire. Seule une action énergique, concertée et soutenue, peut contribuer à restituer la plénitude de leurs droits à des citoyens considérés souvent comme de seconde zone dans de larges secteurs de la vie sociale, économique et politique.

L'approche milieu par milieu

2.3 Dans le prolongement du principe énoncé dans *l'École québécoise*, qui fait reposer l'élaboration du projet éducatif sur chaque milieu, lequel reste le seul responsable de son propre développement[1], l'énoncé de politique à l'endroit des enfants et des adultes défavorisés s'appuie sur une approche « milieu par milieu » plutôt que sur une approche « individuelle ».

2.3.1 Les avantages d'une telle approche sont considérables. Elle est d'abord liée à une politique du possible qui tient compte des capacités réelles d'intervention, des contraintes budgétaires et des ressources humaines disponibles. L'approche « milieu par milieu » permet, en somme, d'intervenir là où l'on trouve de fortes concentrations de déshérités, c'est-à-dire là où l'on estime, dans un premier temps, que les besoins sont les plus importants et les plus prioritaires.

1. Voir la définition du projet éducatif, ministère de l'Éducation, *L'École québécoise*, op. cit., p. 35.

2.3.3 Même si l'approche « milieu par milieu » présente certains inconvénients, dont celui de permettre à des individus moins nécessiteux de bénéficier des actions pour milieu défavorisé et de laisser pour compte d'autres qui sont démunis et qui vivent dans des milieux mieux nantis, elle a le grand avantage de ne pas enfermer les individus dans un ghetto culturel, mais de les considérer au sein même du milieu social dans lequel ils évoluent.

2.3.2 Mais, plus fondamentalement, cette approche est orientée vers un développement maximal des individus défavorisés. Elle apparaît beaucoup plus féconde, et surtout beaucoup plus respectueuse des conditions d'existence des enfants et adultes défavorisés, en reconnaissant l'importance de la dimension socio-culturelle qui considère l'individu *dans son contexte social d'appartenance*.

2.3.4 L'identification des milieux d'intervention au Québec fait appel à la conjonction de trois éléments :

a) *la pauvreté*, définie par certains indicateurs de revenu, d'instruction, de logement et de travail;

b) *le secteur*, qui constitue, pour les actions auprès des enfants d'âge scolaire, l'unité territoriale de base[1];

c) *la concentration*, qui implique la présence d'un certain nombre de familles pauvres dans un secteur donné.

L'identification des milieux défavorisés est présentée dans le document « Les secteurs défavorisés du Québec »[2] et, pour l'Île de Montréal, dans le document « Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal »[3].

2.3.5 Il faut cependant souligner que l'identification des secteurs à des fins d'intervention et d'allocation de ressources ne saurait être faite sur la base exclusive des données présentées dans ces documents. Ces derniers sont davantage des guides à interpréter à la lumière des changements qui ont pu survenir depuis le dernier recensement (1971), dont les données ont servi à délimiter les secteurs défavorisés. Ces documents devront être remis à jour périodiquement, lorsque de nouvelles données seront disponibles.

2.3.6 Le tableau 9 de l'Annexe présente, pour chaque région administrative, à l'exclusion de l'Île de Montréal, les proportions d'enfants, de familles et de personnes vivant dans les secteurs les plus défavorisés. L'examen de ce tableau ne doit donc pas laisser croire que toutes les familles habitant un secteur sont défavorisées. Dans le cadre de l'approche retenue, des secteurs sont identifiés comme « très défavorisés », « moyennement défavorisés » et « peu défavorisés ». On privilégiera des interventions dans ces secteurs en commençant par ceux qui sont les plus démunis. Les interventions se dérouleront dans les écoles et auprès des groupes ou organismes situés dans ces secteurs.

---

1. Les secteurs défavorisés ont été identifiés à partir des caractéristiques des familles ayant des enfants d'âge scolaire. En conséquence, ils ne représentent qu'une partie de la population et, dans cette perspective, ne peuvent constituer une identification de l'ensemble du phénomène de la pauvreté au Québec.
2. *Les secteurs défavorisés du Québec*, Direction des politiques et plans, ministère de l'Éducation, avril 1977.
3. *Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal*, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, décembre 1974.

Les priorités et les populations cibles

2.4 Les mesures proposées dans le cadre de la présente politique sont destinées prioritairement aux très jeunes enfants, et aux adultes de milieu défavorisé, sans pour autant négliger les enfants du primaire et du secondaire.

2.4.1 À cause du nombre très élevé d'enfants dans l'ensemble de la population pauvre au Québec (39,5% en 1971) et du caractère « héréditaire » de la pauvreté, il importe d'accorder une priorité absolue aux plus jeunes dans la lutte visant à rompre le cercle vicieux de la pauvreté.

2.4.2 Dans cette perspective, les actions éducatives auprès des jeunes de milieu défavorisé demanderont des efforts et des énergies proportionnellement plus importants auprès des plus jeunes. Le besoin de services éducatifs pour les jeunes enfants est ressenti dans tous les milieux. C'est, en effet, au cours des premières années de sa vie que l'enfant acquiert des habitudes, développe ses facultés, se socialise, assimile des connaissances, bref, qu'il se développe dans un sens qui sera marquant pour sa croissance ultérieure, dans toutes ses dimensions.

> *« Pour établir une répartition plus égale aux classes terminales, il faut essentiellement instituer cette égalité dans la huitième année, qui, à son tour, dépend de programmes préférentiels pour l'éducation des enfants des travailleurs pauvres et bénéficiaires de l'assistance sociale, lorsque ces enfants ont trois, quatre ou cinq ans »*[1]

2.4.3 L'importance d'un tel développement justifie des actions auprès du jeune enfant. Par ailleurs, le contexte des ressources limitées conditionne le choix politique d'offrir en priorité des services éducatifs appropriés aux jeunes enfants de milieu défavorisé. Ce choix est d'autant plus fondé qu'on a constaté que les populations défavorisées profitent moins que les autres de l'ensemble du système d'éducation.

2.4.4 À l'égard de la population adulte des milieux défavorisés, les priorités proposées concernent la lutte contre l'analphabétisme, la formation préprofessionnelle et professionnelle et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. Compte tenu du nombre très élevé de femmes dans la population adulte pauvre du Québec (trois adultes pauvres sur cinq sont des femmes), il apparaît impérieux d'accorder une attention prioritaire à la situation des femmes pauvres. Parce qu'elles sont souvent plus démunies et plus difficiles à rejoindre[2], spécialement celles qui sont chefs de famille, l'énoncé de politique éducative à l'endroit des adultes défavorisés entend retenir spécifiquement les besoins des femmes en milieu défavorisé.

2.4.5 Les besoins d'ordre socio-économique des adultes de milieu défavorisé se traduisent par la nécessité d'acquérir, pour certains d'entre eux, les moyens essentiels à la vie dans notre société.

2.4.6 Pour remédier à cette situation, il sera prioritaire de développer les services d'alphabétisation et de formation préprofessionnelle et professionnelle. Ces services sont d'autant plus importants qu'ils dispensent une formation de base minimale jugée indispensable par tous, à commencer par les services publics eux-mêmes.

---

1. T.E. Reid, *Rapport soumis au Comité spécial du Sénat sur la pauvreté*, op. cit., p. 127.
2. O.C.D.E., *Les femmes et l'égalité des chances*, Paris, 1979.

2.4.7 Au total, la présente politique s'adresse à :

a) environ 25 000 enfants de quatre ans, chaque année, vivant dans des secteurs défavorisés du Québec;

b) environ 170 000 enfants du niveau primaire, soit près de 25% de la clientèle de ce niveau d'enseignement[1]. On retrouve 135 000 de ces enfants dans 892 écoles où l'enseignement leur est dispensé par 12 494 maîtres.

c) Au secondaire, la méthode d'identification des clientèles par secteurs défavorisés reste un moyen bien imparfait, à cause de l'étendue du territoire desservi par une école et de l'hétérogénéité des clientèles qui s'y retrouvent. En appliquant cette méthode de façon stricte, on retrouve environ 90 000 élèves dans 171 écoles, soit 20% de la clientèle du secondaire.

d) Si l'on peut obtenir une approximation du nombre de parents à rejoindre à partir du nombre d'enfants au préscolaire et au primaire (environ 195 000 pour tous les secteurs défavorisés), il est pratiquement impossible d'estimer la population visée chez les adultes défavorisés. En effet, celle-ci comprend, non seulement les parents, mais également les jeunes adultes, les personnes plus âgées, les couples sans enfants et les célibataires; c'est-à-dire un ensemble de personnes qu'on ne peut repérer par le système scolaire normal et que seules, les données du recensement du Canada, datant de 1976, nous indiqueront.

Conclusion : Une approche évolutive et expérimentale

2.5 La politique de l'éducation en milieu défavorisé doit être évolutive et expérimentale. En effet, le temps n'est pas encore venu d'adopter une politique définitive; l'évolution que le Québec a vécue depuis quinze ans n'a pas encore suffisamment préparé l'énoncé d'une telle politique. Elle est donc évolutive à plusieurs titres. D'abord, dans sa conception : certains éléments de la politique ont déjà fait l'objet de plus de réflexion, d'expérimentation et d'évaluation que d'autres au Québec et ailleurs; en conséquence, ceux-là seront plus développés et plus complets; les autres devront suivre le même cheminement.

2.5.1 Elle doit être évolutive au niveau des mesures que le ministère préconise. Les expériences passées ont montré qu'il ne pouvait y avoir de certitude absolue dans une telle politique et qu'il sera nécessaire de posséder une meilleure information sur la situation éducative des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et de suivre avec plus de rigueur les résultats des actions proposées avant d'en arrêter, de manière quelque peu définitive, les stratégies.

2.5.2 Évolutive également, dans le sens où le milieu lui-même contribuera à créer, à améliorer et à expérimenter les interventions. A cet égard, la politique demeure ouverte aux initiatives particulières et aux dynamismes locaux. Seule une telle ouverture peut permettre l'adaptation des institutions aux besoins et l'intégration au système scolaire des éléments novateurs et créateurs issus de ces expériences.

1. Ces données proviennent des statistiques scolaires de 1977-1978. Ceci correspond globalement au pourcentage d'enfants pauvres dans la population totale des enfants de moins de 16 ans, soit 28,1%, d'après le C.N.B.E.S.

2.5.3 La démarche expérimentale illustre l'aspect dynamique de l'approche évolutive et en incarne la dimension concrète. Même les modèles d'interventions qui ont donné les meilleurs résultats dans d'autres milieux ne peuvent être transplantés au Québec sans avoir été dûment expérimentés et réajustés. Cette expérience « in vivo » est d'autant plus nécessaire que ces modèles sont encore peu nombreux. Ils sont aussi fort mal connus; en effet, encore très peu de personnes, au Québec, ont réussi à prendre l'exacte mesure des expériences et des études menées ailleurs et sont parvenues à en faire une critique bien fondée. À la lumière de ce que nous comprenons du contexte général dans lequel s'inscrit cette politique, il nous paraît aller de soi que les actions seront perfectibles dans la mesure où elles pourront s'adapter aux résultats d'expériences systématiques et bien évaluées.

2.5.4 Enfin, pour assurer ce lien nécessaire entre les moyens d'action, les expériences particulières des milieux et l'évolution même de ces milieux, il s'avère indispensable de mettre sur pied et de maintenir un programme de recherche et de collecte des données dont les résultats seront utilisés pour le développement et l'amélioration de la présente politique.

Des moyens d'action pour les divers groupes : les jeunes enfants, les élèves du primaire et du secondaire, les adultes

Les interventions auprès des enfants d'âge préscolaire

Introduction

3.1 L'effort du Québec dans tous les domaines de l'éducation depuis près de quinze ans n'est plus à décrire; il est largement connu et admis. Cet effort a cependant privilégié, dans un premier temps, les jeunes de six à seize ans; ce n'est que plus récemment qu'il s'est élargi, aussi bien en amont, vers les plus jeunes, qu'en aval, vers les plus âgés.

3.1.1 Rappelons quelques actions importantes à l'endroit des plus jeunes :

— la Loi de 1961 assurant des subventions aux commissions scolaires qui implantaient des maternelles;

— le développement rapide, dans le secteur public, d'un véritable réseau de classes maternelles pour enfants de cinq ans (plus de 95% des enfants du Québec le fréquentent);

— en 1970, l'ouverture de quelques classes maternelles pour enfants de quatre ans à la CECM. Le ministère de l'Éducation subventionne ces classes dans le cadre de l'Opération Renouveau;

— l'extension rapide à plus de 40 commissions scolaires de services éducatifs pour les enfants de quatre ans de milieu considéré comme défavorisé;

— les maternelles-maison et animation, l'Opération Passe-Partout pour enfants de quatre ans.

3.1.2 Ces diverses actions témoignent de l'activité du ministère de l'Éducation au cours des quinze dernières années, en vue de donner aux enfants d'âge préscolaire des services éducatifs adaptés à leurs besoins. De plus, conscient du caractère prioritaire de la lutte contre la pauvreté, le ministère a concentré ses efforts de façon privilégiée sur ces milieux défavorisés du point de vue socio-économique.

Raisons majeures qui justifient des interventions pour les enfants d'âge préscolaire

3.2 Dans le contexte actuel, on peut énoncer quatre raisons majeures qui justifient la nécessité d'intervenir auprès des enfants d'âge préscolaire en milieu défavorisé.

L'importance d'un développement précoce

3.2.1 Il n'y a pas lieu, dans le présent contexte, de reprendre les résultats de recherche des diverses sciences humaines ou expérimentales — biologie, psychologie, génétique — démontrant l'importance d'un développement précoce de l'enfant.

3.2.2 Rappelons simplement que l'on a clairement démontré que les facultés de perception obéissent à des règles de développement comparables à celles qui conditionnent le développement des facultés motrices; que certaines habitudes établies, formées dès les premières années, exercent une influence décisive sur les perceptions à venir et que celles acquises en bas âge se modifient très peu au cours de l'existence. En conséquence, les premières phases de développement[1] de l'enfant ont un poids considérable sur son développement psychomoteur, socio-affectif, cognitif et moral-religieux, et conditionnent la croissance de la personne dans toutes ses dimensions.

3.2.3 Cette éducation acquise en bas âge, est-il besoin de le souligner, n'est pas seulement nécessaire en vue de mieux suivre et de réussir des activités d'ordre scolaire. Elle fournit une assise indispensable pour affronter toutes les difficultés de la vie : en soi-même, dans la famille, dans le milieu social, dans le milieu physique. Dans son essence, elle vise moins à améliorer les « chances scolaires » que les « chances dans la vie ».

Un droit de l'enfant et un devoir de la société

3.2.4 L'enfant dispose de capacités d'apprentissage plus grandes que celles que nous imaginons, et il a le droit de les faire valoir aussi pleinement que possible. Ce droit implique, pour la collectivité, le devoir de favoriser ce développement dans toute la mesure où elle est apte à le faire à chaque étape de son histoire, car les potentialités de croissance de l'enfant sont à la fois trop précieuses pour être laissées en friche et trop fragiles pour se passer d'une action méthodique de développement.

3.2.5 Les priorités sociales retenues par le Québec au cours des dernières années permettent de postuler que le droit de l'enfant à se développer pleinement est reconnu, en principe, et que toute action visant à concrétiser ce droit n'a pas à être appuyée par une longue démonstration. Cependant, le développement d'un enfant repose sur ses expériences particulières et sur ses acquis personnels. L'action éducative en milieu défavorisé obéit aux mêmes règles

1. Voir, par exemple, Linvingstone, 1973, et les articles de Gordon, de Muterii et de Hunt dans Frost, 1968. Le livre consacré à la biologie et à la connaissance de Jean Piaget serait également à consulter.

qui s'appliquent ailleurs, mais elle doit être particulièrement attentive à s'adapter à une culture et à des acquis qui ne sont généralement pas valorisés par les éducateurs.

Le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes enfants

3.2.6 Si les deux premières raisons justifiant des actions éducatives auprès des enfants d'âge préscolaire sont, en quelque sorte, universelles, il en est une troisième qui est conjoncturelle pour le Québec.

3.2.7 Force nous est de constater que les groupes d'âges formés des enfants qui ont eu quatre ans le premier octobre 1977, ou au cours des années suivantes, sont les plus réduits qu'ait connus le Québec. De plus, rien ne permet de croire que l'apport de l'immigration modifiera sensiblement la situation au cours des prochaines années.

3.2.8 Les jeunes Québécois d'aujourd'hui auront de fortes responsabilités à assumer une fois arrivés à l'âge adulte. Qu'on songe, par exemple, aux retombées de la forte natalité des années 50 qui risquent de se traduire, au cours du premier quart du vingt et unième siècle, par une diminution de la proportion de la population active par rapport à l'ensemble de la population. On peut donc supposer que les enfants actuels auront à faire face à une situation sociale et économique particulièrement exigeante pour eux. Le Québec ne saurait ignorer cette situation qui se dessine déjà et négliger de quelque façon que ce soit une partie de ces jeunes!

Le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation

3.2.9 À la lumière des travaux statistiques et sociologiques actuels, il serait difficile de croire que l'organisation de notre société et, par la suite, de notre système d'éducation, qui en est l'un des éléments, fournit à chacun les mêmes chances de se développer selon ses potentialités. Il s'agit là d'un fait que personne ne met en doute.

3.2.10 Les valeurs d'amour et de justice, d'égalité de tous devant la loi, valeurs qui constituent les fondements de notre société, exigent de la part de celle-ci une action de nature à établir, autant que faire se peut, l'équité dans la répartition des ressources.

3.2.11 Dans le domaine de l'éducation des enfants, plusieurs des formes d'actions qui ont eu cours ces dernières années sont autant d'applications de ce qu'il est convenu d'appeler une « discrimination positive » en faveur de ceux qui sont considérés comme moins favorisés. Cette façon d'aborder le problème aboutit souvent, il est vrai, à des réalisations qui ne touchent finalement qu'à des aspects relativement secondaires de la réalité. Mais il s'agit là davantage d'une critique visant certaines modalités d'actions que d'une objection à la raison fondamentale invoquée pour justifier l'action elle-même.

Les orientations des interventions éducatives auprès des enfants d'âge préscolaire

3.3 L'action éducative auprès des enfants d'âge préscolaire ne vise pas la scolarisation ou même la préparation scolaire de ces jeunes enfants, mais plutôt leur développement intégral dans les quatre grands domaines : psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral-religieux. Elle devra assurer à l'enfant de milieu défavorisé une éducation équilibrée fondée sur la confiance en soi, la conscience de ses potentialités, sur l'éveil au monde qui l'entoure, etc. Cette formation initiale de l'enfant constitue la base essentielle qui doit faciliter son évolution intellectuelle et morale dans toutes les circonstances ultérieures de sa vie.

3.3.1 La politique d'interventions éducatives auprès des enfants d'âge préscolaire réaffirme la responsabilité première des parents dans l'éducation de leurs jeunes enfants. Les actions prévues doivent donc maintenir dans toute son intégrité le principe de responsabilité des parents, ce qui implique qu'ils n'ont aucune obligation d'utiliser les services du système scolaire. Pour ceux qui choisissent librement de le faire, cet énoncé de politique repose sur des moyens d'action où prédominent :

— les possibilités de choix des services;

— le maintien de la continuité et de la cohérence des interventions auprès des enfants, ce qui signifie que les ressources mises à leur disposition viennent prolonger et soutenir l'action des parents;

— la volonté de situer les actions le plus près possible de l'enfant et de son petit univers, dans lequel le milieu familial occupe une grande place;

— la collaboration des parents, ce qui devrait contribuer à créer un climat familial plus sensible aux besoins de l'enfant et à l'apport positif de l'éducation. En conséquence, et à plus long terme, il devrait en résulter la participation active des parents de milieu défavorisé à la vie de l'école, lorsque leurs enfants y accéderont.

3.3.2 Les moyens d'action doivent également faire preuve de la souplesse et de la flexibilité nécessaires à la promotion d'initiatives, soit pour mieux adapter le cadre des programmes établis à des réalités particulières, soit pour expérimenter de nouvelles formules issues des milieux mêmes.

3.3.3 Les commissions scolaires ont la responsabilité d'offrir des services éducatifs aux enfants d'âge préscolaire de famille défavorisée sur leur territoire.

Objectif des interventions

3.4 À la lumière de ce qui précède, il est possible de définir maintenant de façon plus précise l'objectif poursuivi par le ministère dans le cadre des mesures qu'il propose pour les jeunes enfants.

3.4.1 Ces mesures visent à :

assurer à l'enfant qui vit en milieu défavorisé le développement le plus équilibré et le plus complet possible à un moment où s'établissent, pour une part importante, les bases qui seront le point de départ de son développement ultérieur.

3.4.2 Les actions proposées, tout en prenant en considération tous les aspects de la vie de l'enfant, sont centrées en priorité sur l'aspect éducatif de son développement. Elles viseront toutes les dimensions de la personne, soit les domaines cognitif, socio-affectif, moteur et moral-religieux. Elles impliquent une attitude ouverte et accueillante à l'égard du milieu social de l'enfant, des habitudes, des manières d'être, du langage, en un mot, de la culture du milieu. Cette attitude ne versera pas dans la condescendance; elle devra permettre à cette culture de s'enrichir et de se perpétuer.

3.4.3 À qui s'adressent ces mesures? D'abord aux enfants de quatre et cinq ans de milieu défavorisé et parmi ceux-ci, si des choix doivent être faits, à ceux qui sont vraiment les plus démunis. C'est donc dire que le ministère de l'Éducation, tout en reconnaissant l'importance du développement précoce de l'enfant, n'entend pas élargir son action éducative en deçà des enfants de quatre ans. Ce faisant, il s'appuie, pour développer les actions auprès des enfants de quatre et cinq ans, sur l'expérience acquise et sur les résultats vérifiables des dernières années.

Principaux éléments de l'ensemble des interventions éducatives

3.5 Pour atteindre l'objectif général énoncé ci-dessus, la politique préconise un plan d'action dont les principaux éléments sont :

— l'élaboration d'un document de référence sur le développement de l'enfant de trois à cinq ans au Québec;

— la poursuite des objectifs de développement de l'enfant en misant sur quatre points d'appui;

— l'évolution des programmes actuels.

Un document de référence sur le développement de l'enfant

3.5.1 Qui est l'enfant québécois de quatre ans, en particulier celui qui vit en milieu défavorisé? Pour assurer une certaine cohérence dans l'action, permettre l'évaluation de celle-ci et faire connaître les multiples expériences, il est nécessaire que l'ensemble des éducateurs s'occupant de l'éducation de la petite enfance ainsi que les parents et les autres personnes qui assument des responsabilités communautaires dans ce domaine, comme dans les garderies, puissent se reporter à un document de référence minimum qui soit une réponse valable à cette question.

3.5.2 Ce document n'a pas pour but de remplacer la mise au point de textes plus fondamentaux et plus explicites sur tel ou tel aspect de l'enfant de quatre ans en général ou de l'enfant appartenant à un milieu défavorisé : motricité, langage, perception, socialisation, etc., ni les documents spécifiques destinés à éclairer ou à aider concrètement dans leur travail l'une ou l'autre des catégories de personnes s'occupant d'éducation préscolaire. Il ne s'agit pas davantage d'une collection de grilles détaillées ou de fiches d'indications pédagogiques sur les acquis normaux ou les apprentissages possibles et souhaitables d'un jeune enfant. Tous ces textes ont sans doute leur utilité, et la plupart pourraient même devenir indispensables assez rapidement. Mais ce dont il est question ici se situe à un niveau plus général. Pour cette raison même, ce document sera rédigé avant eux et pourra même leur servir éventuellement de point de départ.

3.5.3 Pour l'essentiel, le document de référence doit répondre à deux questions :

— Quelles sont les caractéristiques de l'évolution d'un enfant de trois à cinq ans?
— Quels problèmes particuliers un jeune enfant québécois de milieu défavorisé rencontre-t-il au cours de cette évolution?

3.5.4 D'une façon plus précise, il paraît essentiel que ce document contienne des développements explicites sur les quatre points suivants, au moins :

— le niveau d'évolution et les principaux processus en cours chez un enfant de trois à cinq ans dans les domaines psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral-religieux;

— ce dont est capable, en ce qui concerne les apprentissages et les performances, un enfant de trois à cinq ans, dans les domaines ci-dessus mentionnés, si on le place dans les conditions voulues en lui fournissant les moyens adéquats;

— les problèmes de développement et les difficultés d'apprentissage que l'on rencontre le plus fréquemment au Québec chez les jeunes enfants de cet âge, et plus particulièrement chez ceux qui proviennent d'un milieu défavorisé;

— un bilan de l'ensemble des recherches effectuées sur le milieu socio-culturel de l'enfant québécois, en considérant particulièrement l'enfant de milieu défavorisé : climat familial, habitat, normes sociales, etc.

3.5.5 Ce document de référence servira principalement à coordonner, orienter et évaluer les différentes actions préconisées ou entreprises auprès des jeunes enfants. À cette fin, il sera également mis à la disposition des garderies.

Quatre points d'appui pour les interventions

3.5.6 Les interventions pour enfants de quatre ans utiliseront quatre points d'appui soutenant chacun, par ses fonctions propres, des activités de nature à stimuler l'épanouissement de l'enfant. Ces points d'appui sont les suivants : le milieu familial et les autres agents éducatifs, la télévision, les lieux de rencontre et le matériel éducatif.

Le milieu familial et les autres agents éducatifs

3.5.7 Si on étudie les résultats des projets mis sur pied à l'intention des jeunes enfants, on constate que le milieu familial demeure le facteur d'influence le plus déterminant, quels que soient, par ailleurs, le nombre, l'ampleur et la qualité des autres moyens mis à la disposition

de l'enfant. Il s'agit là de l'une des conclusions les plus nettes et les plus constantes qui se dégagent de multiples recherches menées dans divers pays. Cette influence prépondérante du milieu familial joue, semble-t-il, sur tous les types d'apprentissages, y compris ceux que nous appelons cognitifs.

3.5.8 Dans la documentation sur le sujet, l'idée d'une nécessaire participation effective, directe et régulière des parents à l'éducation de leurs enfants revient avec une telle fréquence et s'appuie sur de tels arguments, dont, certes, celui de la responsabilité des parents à l'égard de l'enfant d'âge préscolaire, qu'il est impossible de ne pas la retenir comme un trait particulièrement saillant de toute expérience et de toute action.

3.5.9 L'association des divers responsables de l'éducation avec le milieu familial doit être ouverte, authentique et inconditionnelle. Rien ne serait plus contre-indiqué, voire dommageable, qu'une attitude qui viserait d'abord à neutraliser « l'influence néfaste » du milieu familial ou à « former » l'un ou l'autre de ses membres avant de s'associer avec lui dans une entreprise éducative. Il ne s'agit absolument pas de prendre en charge le milieu familial, directement ou indirectement, mais bien plutôt d'élaborer et de mettre en oeuvre un plan qui intègre valablement la famille, « qui soit un service à la famille et permette la récupération du rôle de l'enfance dans la famille ». (CERI, 1976).

3.5.10 Dans ce contexte, que peut-on espérer du milieu familial et des autres agents éducatifs? Plus particulièrement, parmi tous les objectifs qu'on doit viser dans un plan d'action pour de jeunes enfants appartenant à un milieu défavorisé, quels sont ceux qui, selon toute vraisemblance, seront les mieux réalisés? A notre avis, il y en a deux :

— *faciliter à l'enfant, tantôt l'expérience d'activités ou d'exercices pour lui en faire acquérir la maîtrise, et tantôt l'intégration de certains apprentissages, en favorisant leur insertion et leur pratique dans le vécu quotidien;*

— *soutenir et renforcer l'action des autres points d'appui.*

La télévision

3.5.11 La télévision rejoint pratiquement tous les enfants du Québec dans leur foyer. Son potentiel éducatif est déjà vaste; même si on laisse les enfants regarder les programmes de leur choix, ses avantages deviennent très grands si son utilisation tient une place stratégique à l'intérieur d'un ensemble d'actions éducatives.

3.5.12 La preuve est faite que le jeune enfant apprend et apprend bien par la télévision; elle permet de rejoindre tous les enfants sur le territoire québécois, même ceux qui vivent dans des régions peu peuplées et pour lesquels il serait difficile d'organiser des services éducatifs plus traditionnels; enfin, la télévision s'adresse à l'enfant dans son foyer et lui suggère des activités et des expériences qu'il réalisera dans son monde familier; elle n'établit donc pas de rupture ou de séparation entre les activités coutumières et celles dites « éducatives ».

3.5.13 Dans le domaine de la télévision pour enfants, le Québec se trouve dans une situation privilégiée. Il existe ici une tradition sérieuse de productions de qualité; la réserve disponible d'émissions valables est déjà considérable; des équipes et des institutions sont en mesure d'assurer un renouvellement de la production à un rythme raisonnable et la quasi-totalité des foyers possèdent un récepteur. Ce sont là des avantages que plusieurs pays, même développés, ne possèdent pas.

3.5.14 Il importe néanmoins de signaler l'existence de certains points faibles. On peut mentionner, par exemple, les habitudes et les méthodes d'utilisation. On ne soupçonne guère le potentiel éducatif de la télévision et, en conséquence, on laisse le plus souvent les enfants à

eux-mêmes. Il n'est toutefois pas impossible de remédier à cette situation. Ainsi, par exemple, le fait de réserver à la télévision une place spécifique à l'intérieur d'un ensemble plus vaste dont les divers éléments sont reliés organiquement est susceptible d'accroître considérablement son impact éducatif. Plusieurs autres mesures complémentaires pourraient être également envisagées.

3.5.15 Il n'y a pas lieu de s'attarder davantage ici sur la valeur éducative potentielle de la télévision[1]. Qu'il suffise d'affirmer que, selon nous, moyennant certaines conditions et pour la réalisation de certains objectifs, cette valeur est incontestable. Quels sont ces objectifs? Dans le contexte qui nous préoccupe ici, nous croyons qu'ils se ramènent à quatre. La télévision doit :

- *faciliter à l'enfant l'expérience d'activités dans les quatre grands domaines de son développement (psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral-religieux);*
- *intéresser, éveiller et sensibiliser, dans des domaines variés du milieu physique et social, et selon divers points de vue;*
- *fournir des informations à l'enfant sur ce qu'il est lui-même, sur d'autres personnes, sur des symboles, sur des événements et sur des objets;*
- *proposer des modèles concernant des façons de faire, des réactions ou des comportements possibles.*

Les lieux de rencontre

3.5.16 Les lieux de rencontre doivent réunir trois caractéristiques essentielles pour être désignés comme tels : d'abord, *constituer un lieu physique reconnaissable* par les enfants, les parents et les éducateurs participant aux activités. Il peut s'agir d'une maison privée, d'une salle d'école, d'une salle paroissiale, d'un centre de garde, d'un local prêté par la municipalité ou une entreprise, etc. Ce lieu doit cependant être facilement accessible. Ce principe posé, on pourra se montrer moins exigeant pour ce qui est de son emplacement et de son mode d'organisation.

3.5.17 Ces lieux doivent permettre aux enfants de se rencontrer, quelquefois en présence de parents et d'un éducateur et éventuellement de spécialistes de l'enfance. Ces lieux peuvent également être utilisés par les parents pour leurs réunions.

3.5.18 Dans ces lieux de rencontres *doivent se dérouler des activités*, organisées et planifiées, activités qui concernent le jeune enfant. Dans cette perspective, les lieux de rencontre constituent des centres d'activités éducatives pour les enfants, d'activités permettant d'évaluer le développement des enfants et, dans certains cas, d'activités reliées à l'organisation et à l'adaptation des actions auprès des enfants.

3.5.19 Les quelques exemples qui suivent peuvent aider à montrer ce que peut être un lieu de rencontre. Ainsi, une maison privée où se rend régulièrement un éducateur avec quelques enfants ou l'un des parents avec quelques enfants (maternelle-maison et maternelle-

1. Il existe une abondante documentation sur le sujet. En nous plaçant dans une perspective d'action et à la place d'une personne qui, sans être obsédée par la recherche de solutions exotiques, veut savoir « quoi faire », « pourquoi faire » et « comment faire », nous nous permettons d'attirer l'attention sur quatre ouvrages particulièrement riches et stimulants, tous trois de l'Unesco (Paris), Télécom et du ministère français de la Coopération. Tout en contenant un nombre considérable de points et de suggestions très concrètes concernant la production et l'utilisation de la télévision à des fins éducatives pour de jeunes enfants, les quatre études écrites dans un langage largement accessible, s'appuient sur une expérience et des études approfondies et de très grande qualité.

animation) pour y réaliser des activités reliées aux quatre grands domaines déjà mentionnés, est un lieu de rencontre. Un local où quelques enfants se réuniront pour regarder dans les meilleures conditions possibles, quelques émissions de télévision ou pour participer à des jeux, constitue un lieu de rencontre. On peut dire la même chose d'une classe où les enfants se rendent habituellement pour rencontrer un éducateur (maternelle-classe).

3.5.20 Ces lieux de rencontre permettront de poursuivre les objectifs essentiels suivants :

- *faciliter les échanges que les enfants peuvent avoir entre eux ou avec d'autres personnes qui diffèrent d'eux par l'âge et la condition sociale;*
- *faciliter à l'enfant, dans un esprit de complémentarité avec le milieu familial, tantôt l'expérience d'activités ou d'exercices dans les quatre grands domaines, de façon à lui en faire acquérir la maîtrise, tantôt l'intégration de certains apprentissages, en favorisant leur insertion et leur pratique dans le vécu quotidien;*
- *favoriser l'évaluation, de façon plus précise et plus systématique, du niveau de développement de chaque enfant; aider à dépister les problèmes ou les difficultés d'apprentissage que l'enfant rencontre. Par la suite, de telles informations permettront d'aider et de conseiller d'autres personnes, en particulier les parents.*

Le matériel éducatif

3.5.21 L'expression « matériel éducatif » recouvre une réalité très vaste. Mais ce qui caractérise un « matériel éducatif », c'est sa contribution au développement psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral-religieux de l'enfant. Ainsi, un « matériel » devient « éducatif » par l'acte pédagogique, pris ici dans son sens le plus large, qui entoure l'utilisation de ce matériel.

3.5.22 Dans cette perspective, le matériel éducatif comprend toute une série de jeux dits éducatifs. Il existe aussi nombre d'objets courants qui, tels quels ou légèrement transformés, peuvent devenir du matériel éducatif d'excellente qualité : vieux pneus, journaux, boîtes, etc. On peut également utiliser comme matériel éducatif des sites naturels, comme une montagne, un jardin, une rivière, un étang ou encore, des sites conçus par l'homme, comme un port, une entreprise, une ferme, etc.

3.5.23 On doit aussi comprendre dans le « matériel éducatif » des instruments d'évaluation destinés aux éducateurs spécialisés et aux parents. Les enfants eux-mêmes doivent disposer d'instruments adaptés de contrôle et d'auto-évaluation. Il en est de même des instruments nécessaires à la réalisation de l'acte pédagogique pour transformer le « matériel » en « matériel éducatif », par exemple, les guides destinés aux parents pour soutenir les activités des enfants à la maison dans le cadre de l'émission Passe-Partout.

3.5.24 Le matériel éducatif disponible aura donc comme objectifs :

- *de traduire, en termes concrets et opérationnels, les objectifs de développement dans les quatre grands domaines : psycho-moteur, cognitif, socio-affectif et moral-religieux;*
- *de permettre à l'enfant de développer les habiletés et aptitudes considérées comme normales chez un enfant de quatre ans;*
- *de renforcer les messages transmis par la télévision, en reprenant certaines informations et en proposant divers exercices et activités;*
- *de permettre aux adultes de comprendre et de soutenir le développement des habiletés et aptitudes considérées comme normales chez un enfant de quatre ans;*

— *de faciliter l'évaluation du niveau de développement de l'enfant dans les quatre grands domaines précités.*

La complémentarité des points d'appui

3.5.25 Chacun des quatre points d'appui a une existence par lui-même et, convenablement utilisé ou orienté, il est sûrement en mesure de répondre à certains besoins d'ordre éducatif. Cependant, les objectifs que l'ensemble des points d'appui permet de poursuivre doivent être considérés, dans leurs relations mutuelles, comme autant de composantes d'un système, et non comme une série d'outils dans un coffre. Ainsi, ce n'est qu'en situant les objectifs particuliers de chacun, par rapport à l'objectif général concernant le développement de l'enfant, que ce système en arrivera à avoir un impact significatif.

3.5.26 L'une des caractéristiques majeures d'un tel système est que, même si la fonction de chacun des points d'appui est fixée au départ, elle peut varier selon les lieux, la compétence des personnes responsables, l'état de préparation des enfants rejoints, les circonstances et les milieux sociaux, compte tenu du rôle des autres éléments du système. Ainsi, par exemple, on peut très bien imaginer que, dans tel cas précis, le regroupement des enfants fonctionne « cahin-caha » ou même n'existe tout simplement pas. On peut alors accentuer et, au besoin, modifier quelque peu le rôle attribué au milieu familial et au matériel éducatif pour que les mêmes objectifs particuliers et généraux soient atteints. Si une telle situation ne dure pas trop longtemps et même si, à plus long terme des mesures appropriées sont prises pour remplacer cet élément par un autre, par exemple des visites périodiques à domicile, il est probable que les conséquences pour les enfants en cause seront minimes. Le point capital est de maintenir une perspective « systémique » et, à l'intérieur de cette perspective, le meilleur équilibre possible entre l'action et le poids relatif de chacun des éléments, tout en tenant compte de ce qu'il peut éventuellement accomplir.

3.5.27 Certaines conditions doivent être respectées pour une utilisation judicieuse de ces points d'appui et un fonctionnement harmonieux des interventions. En voici quelques-unes :

— la première consiste à veiller à ce que chacun des points d'appui traduise une attention continue et une attitude accueillante pour les habitudes, le style de vie et, en un mot, la culture du milieu au sein duquel il veut s'enraciner;

— une deuxième condition s'impose : le lien étroit qui unit chacun des points d'appui constitue un système et ce système est novateur; on doit le présenter et le promouvoir comme tel. Certes, il n'est pas complètement neuf; il emprunte même largement à certaines expériences déjà en cours au Québec et ailleurs dans le monde. Sa nouveauté réside dans l'objectif général visé par les interventions auprès des enfants de quatre ans : le développement équilibré de l'enfant dans le respect de son milieu familial et social et non sa préparation à l'école; elle réside également dans l'attribution de fonctions propres aux quatre points d'appui, et dans la souplesse inhérente à leur utilisation, qui permet de tenir compte des situations différentes des milieux;

— pour assurer le bon fonctionnement et le perfectionnement de ce système, il faudra prévoir, à divers niveaux, une réception, un classement et un traitement de la rétroaction et prévoir des mécanismes appropriés pour réintroduire dans le système des informations et commentaires recueillis auprès de tous les agents qui y participent. Il s'agit bien de plusieurs niveaux, non d'un seul; en effet, dans un tel système, la rétroaction doit faciliter, à chaque niveau, l'obtention d'une information aussi complète que possible. Ceci implique donc une large répartition des responsabilités et des décisions appropriées au point précis où les problèmes se posent;

— enfin, il faut accepter de prendre le temps nécessaire. Il ne saurait être question d'imposer une façon de faire unique et de procéder uniformément dans tout le Québec à la mise en oeuvre d'un programme type. Chaque milieu engagé ou s'engageant dans des projets s'appropriera, à son propre rythme et en fonction de ses besoins, les éléments nécessaires à la réalisation des objectifs essentiels des points d'appui proposés.

L'évolution des programmes actuels

3.5.28 Dans les pages qui précèdent, nous avons présenté les orientations nouvelles à donner aux activités éducatives pour les enfants d'âge préscolaire. Quoique applicables aux activités éducatives de tous les enfants d'âge préscolaire, ces orientations s'adressent en priorité aux enfants de quatre ans vivant en milieu défavorisé.

3.5.29 Lorsque l'on examine les programmes actuels d'activités éducatives au préscolaire à la lumière des quatre points d'appui, on se rend compte que chacun de ces programmes privilégie l'une ou l'autre composante et accorde une import nce mineure ou négligeable à certaines autres. C'est vers un meilleur équilibre de tous ces éléments qu'il nous faut tendre.

3.5.30 Actuellement, il existe cinq principaux types d'activités éducatives s'adressant aux enfants de quatre ans et dans quelques cas à leurs parents : la maternelle-classe, la maternelle-maison, la maternelle-animation, l'Opération Passe-Partout et la ludothèque.

La maternelle-classe

3.5.31 La maternelle-classe reçoit les enfants par groupes de 15, cinq demi-journées par semaine. Une jardinière spécialisée en éducation préscolaire assure la direction des activités éducatives. Le matériel éducatif s'apparente à celui que l'on trouve dans les « maternelles-cinq ans » et est à la disposition des enfants durant les périodes en classe. Dans la majorité des cas, les liens avec les parents se résument à quelques rencontres pendant l'année scolaire. Il faut souligner cependant que quelques commissions scolaires ont organisé un programme d'action avec les parents. En 1979-1980, la maternelle-classe a reçu environ 3 800 enfants de quatre ans. Les commissions scolaires assurent la responsabilité de ce service. La maternelle-classe constitue la forme d'intervention la plus répandue au Québec présentement.

3.5.32 Parmi les programmes éducatifs préscolaires, la maternelle-classe est celui qui, d'une façon générale, intègre le moins d'éléments du modèle proposé. Dans un tel contexte, il devient important de bien indiquer les améliorations qu'il serait souhaitable d'apporter pour assurer une meilleure adaptation aux orientations proposées ici.

Évolution possible

3.5.33 Le principal atout de la maternelle-classe, c'est qu'elle permet d'offrir aux enfants qui la fréquentent un certain éventail d'activités éducatives à réaliser et un milieu favorable à la socialisation. La jardinière peut suivre régulièrement le développement des enfants, leur faire réaliser des activités qu'elle juge propices à l'un ou l'autre aspect de leur développement et diagnostiquer certains besoins particuliers. Cependant, la maternelle-classe laisse peu de place à la participation du milieu familial qui, pourtant, a été considérée, dans plusieurs recherches, comme l'élément-clé pour que les activités éducatives portent leurs fruits.

3.5.34 Il serait également important que les activités éducatives de la maternelle-classe se situent davantage dans le prolongement des messages transmis par les émissions de télévision que les enfants écoutent à la maison. Ainsi, la jardinière pourrait réaliser des activités avec les enfants pour approfondir les concepts, situations, exercices, etc., véhiculés dans certaines émissions, et se servir du matériel éducatif correspondant, s'il y en a. Enfin, il serait tout aussi important que le matériel éducatif utilisé dans la classe puisse être intégré au vécu quotidien des enfants, de manière à faciliter l'atteinte des objectifs dans le milieu familial.

3.5.35 Traçons, en quelques lignes, un scénario qui esquisse le fonctionnement d'une maternelle-classe épousant les grandes orientations privilégiées. Les enfants sont regroupés chaque jour avec une jardinière et quelques parents. Du matériel éducatif spécialisé est à leur disposition dans la classe. Ils apprennent, lors des rencontres à utiliser des objets usuels du foyer afin d'avoir du matériel éducatif à leur disposition à la maison. La télévision est regardée à la maison et ainsi prolonge les activités et les expériences de la classe. La jardinière met à profit en classe les acquisitions et les expériences résultant de l'utilisation de la télévision. Les parents participent aux rencontres des enfants en classe et se préoccupent de prolonger à la maison les activités de la classe et, par le fait même, de développer leurs capacités d'éducateurs. Dans le cas où la participation du milieu familial est limitée (à cause du travail des parents, de la maladie, par exemple), la jardinière pourrait indiquer aux parents comment prolonger les activités à la maison pour qu'ils assument malgré tout un soutien aux démarches de leurs enfants.

3.5.36 Nous n'avons pas abordé de façon spécifique, tout au long de ce chapitre, le programme de maternelle-classe pour les enfants de cinq ans. Il nous apparaît important de signaler que les grandes orientations définies pour les quatre ans, particulièrement la participation du milieu familial, pourraient s'appliquer aux activités éducatives des enfants de cinq ans. Évidemment, la tendance à la « scolarisation des enfants de maternelle » peut être beaucoup plus forte en raison même de l'organisation des classes, de leur localisation en milieu scolaire proprement dit et de l'intégration de leur personnel à l'école primaire. Cependant, les constats qui ont été faits dans le contexte des maternelles-classes pour enfants de quatre ans devraient servir de base à un réexamen attentif des interventions éducatives auprès des enfants de cinq ans et des objectifs visés par les activités qui en découlent. Au moins, devraient-elles tenir compte de l'évolution et des progrès qui se réalisent au niveau des enfants de quatre ans pour s'adapter en conséquence et assurer une meilleure continuité quant à l'esprit des actions à réaliser auprès des enfants de cinq ans.

La maternelle-maison et la maternelle-animation

3.5.37 La maternelle-maison groupe 6 enfants dans la maison de l'un d'entre eux, à tour de rôle, pour des activités éducatives. Une jardinière guide les activités des enfants et chaque groupe d'enfants est réuni deux demi-journées par semaine. Le matériel éducatif est formé de quelques objets spécialisés et surtout d'objets usuels de la maison. Ce programme, parce qu'il se réalise à la maison et en présence des parents, le plus souvent la mère, favorise la collaboration des parents aux activités éducatives.

3.5.38 La maternelle-animation est née de la maternelle-maison lorsque quelques parents ont exprimé le désir de réaliser eux-mêmes des activités éducatives avec les enfants. Il s'agit donc là de la différence majeure avec la maternelle-maison. Dans ce programme, les parents guident les activités éducatives, et la jardinière, présente à une rencontre sur deux, les aide et les supervise.

3.5.39 Les programmes de maternelle-maison et de maternelle-animation ont rejoint, durant l'année scolaire 1979-1980, environ 760 enfants et leurs parents. On enregistre toutefois une

hausse dans la demande de ces programmes. Les commissions scolaires sont responsables de l'organisation des services. Dans la région de Québec, un certain nombre d'entre elles louent les services de Centraide pour implanter ces types de maternelles.

Évolution possible

3.5.40 Ces deux programmes éducatifs empruntent beaucoup aux points d'appui. Ils impliquent la participation des parents, la maternelle-animation allant plus loin dans ce domaine; ils permettent d'atteindre les objectifs de socialisation de l'enfant, d'expérience objective, d'évaluation du développement de l'enfant, et d'identification des problèmes ou difficultés qu'il rencontre (fonctions dévolues aux lieux de rencontre); ils mettent l'accent sur un matériel éducatif composé d'objets courants, ce qui permet un meilleur ancrage dans le milieu de vie de l'enfant.

3.5.41 Il y aurait cependant lieu de mettre davantage l'accent sur l'utilisation du potentiel considérable de la télévision et d'intégrer dans les activités éducatives avec les enfants, plusieurs éléments des messages transmis par la télévision. On pourrait également élaborer du matériel éducatif qui faciliterait le prolongement d'activités dans le milieu familial. Dans le cas de la maternelle-maison, la jardinière pourrait susciter davantage la collaboration des parents, là où ceux-ci ont tendance à être plutôt spectateurs des activités éducatives des enfants. Ils faciliteraient ainsi l'intégration de ces activités au vécu quotidien de l'enfant. De plus, une association plus étroite des parents qui participent à la maternelle-maison leur permettrait, en particulier, d'avoir des discussions fécondes et d'assumer une meilleure prise en charge collective de l'évolution des activités éducatives de leurs enfants.

L'Opération Passe-Partout

3.5.42 L'Opération Passe-Partout est un projet mu'ti-média. Elle comprend une série télévisée de 125 émissions de 30 minutes. Ces émissions furent diffusées tous les jours de la semaine à partir de l'automne 1978. Elle comprend aussi un programme d'animation des parents de milieu défavorisé. Ce programme, qui vise à prolonger les effets de la série télévisée et à améliorer la compétence éducative des parents, est réalisé par un animateur-éducateur qui rejoint environ 150 familles. Il a rejoint en 1979-1980, près de 10 500 familles ayant des enfants de 4 ans. Le troisième volet de l'Opération est la revue Passe-Partout. Elle est destinée aux enfants de milieu défavorisé et à leurs parents. Elle comprend 14 numéros : un hors-série de présentation de Passe-Partout et 13 numéros qui couvrent le contenu des 125 émissions.

Évolution possible

3.5.43 Ce programme intègre déjà trois des quatre points d'appui, soit : l'utilisation de la télévision, la participation du milieu familial et la disponibilité du matériel éducatif. L'utilisation de lieux de rencontre n'est pas exclue du fonctionnement local de l'Opération, mais elle ne fait pas l'objet du projet comme c'est le cas pour les trois autres points d'appui. Il serait donc important de favoriser l'utilisation de lieux de rencontre pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés (socialisation, expérimentation, évaluation du développement de l'enfant et identification des problèmes ou difficultés qu'il rencontre). De plus, il y aurait lieu d'élargir l'éventail des émissions télévisées qui peuvent être utilisées à des fins éducatives et, par voie de conséquence, d'enrichir le matériel éducatif de soutien destiné à ces nouvelles émissions. Cela peut être fait, soit en produisant de nouvelles émissions

éducatives, soit en exploitant des émissions destinées aux jeunes enfants et en y ajoutant du matériel approprié; cette dernière formule a l'avantage d'intégrer à l'action éducative des matériaux disponibles qui visent des fins plus générales.

3.5.44 Enfin, il serait souhaitable que les parents qui participent à l'Opération Passe-Partout s'associent davantage pour prolonger ou organiser d'autres activités éducatives consacrées à leurs enfants, qu'ils assument un rôle actif dans la détermination et l'aménagement des lieux de rencontre et qu'ils participent aux activités avec l'animateur.

La ludothèque

3.5.45 La ludothèque est un centre de ressources disposant de matériel ludique (jouets et albums) destiné à être prêté et des documents d'information sur les jouets et le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. La ludothèque est administrée conjointement par la commission scolaire et les parents, ces derniers assurant toutes les tâches normales du fonctionnement du service. Actuellement, 12 commissions scolaires offrent ce service aux enfants de quatre et cinq ans.

Évolution possible

3.5.46 La ludothèque intègre deux des points d'appui, soit : la disponibilité de matériel éducatif et la participation du milieu familial qui est un élément essentiel à son organisation. La ludothèque ne faisant le service de prêt que quelques heures par semaine, elle peut facilement devenir un lieu de rencontre pour les enfants et pour les parents. L'on peut aussi envisager que la ludothèque complète sa collection par le matériel éducatif spécifique de Passe-Partout.

L'organisation des services éducatifs : le rôle des parents, de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation

3.6 Les pages qui suivent mettent l'accent sur quelques aspects de l'organisation des services au préscolaire : structures à mettre en place ou mécanismes de collaboration à établir, fonctions à définir, personnel à affecter, processus à identifier et à ordonner, documents et guides divers à élaborer. Tout le sens de cette étape tient en fait dans les deux questions suivantes : *Qui* doit intervenir? *Qu'est-ce que chacun* doit faire?

3.6.1 Compte tenu des objectifs visés et des ressources disponibles, on peut distinguer trois groupes d'intervenants de première ligne :

— les parents regroupés;

— la commission scolaire;

— le ministère de l'Éducation.

3.6.2 Chacun de ces trois groupes d'acteurs principaux fera l'objet d'une section distincte dans les pages suivantes. À travers eux, cependant, il sera évidemment question de plusieurs autres intervenants appelés eux aussi à partager des responsabilités.

3.6.3 Nous essaierons de situer aussi clairement que possible la mission de chacun des intervenants clés. Sans décrire de façon exhaustive le champ de travail ouvert à l'action de chacun, nous tenterons de circonscrire ce champ à l'aide d'exemples.

Le regroupement des parents

3.6.4 Au moment de préciser en quoi peut consister, au Québec, un plan concret d'action, il est essentiel de considérer attentivement le rôle des parents des enfants d'âge préscolaire dans toute action éducative qui concerne ces derniers.

3.6.5 Cette réflexion est guidée, en premier lieu, par l'une des orientations fondamentales des interventions proposées : la reconnaissance explicite de la responsabilité première des parents dans l'éducation de leurs jeunes enfants. Cette orientation, érigée en principe, commande une attitude de respect des personnes et de confiance en leurs capacités.

3.6.6 Il nous apparaît donc que toute action menée dans le cadre d'une politique d'éducation des jeunes enfants de milieu défavorisé doit créer les conditions nécessaires pour associer leurs parents aux choix et aux orientations des services éducatifs à offrir et à mettre en marche. La mise en place de ces conditions doit traduire la reconnaissance de structures familiales différentes qui, tantôt se caractérisent par la présence des deux parents, tantôt par l'existence d'un seul des parents, le plus souvent la mère de famille (célibataire, séparée, divorcée ou veuve). Les mesures d'intervention ne peuvent faire abstraction des conditions d'existence qui diffèrent d'un type de famille à l'autre.

3.6.7 L'exercice de responsabilités de cette nature offre aussi de meilleures garanties de l'adaptation des services aux besoins des divers milieux, à leur évolution propre et à leurs caractéristiques particulières.

3.6.8 Le regroupement des parents nous apparaît une formule propre à assurer une réponse concrète aux exigences exprimées ci-dessus.

3.6.9 Avant de préciser de façon plus formelle les modalités d'organisation de tels regroupements soulignons d'autres raisons qui militent en faveur d'une telle formule :

— la responsabilité des parents demeurant entière, les services éducatifs doivent alors être le plus possible sous leur responsabilité directe, tout au moins en ce qui a trait à la nature des services et à leurs orientations;

— au Québec, nous avons opté, de façon générale, pour une approche « non scolarisante » au préscolaire. En conséquence, c'est le développement intégral de l'enfant qui prime la préparation scolaire. Dans cette perspective, et pour éviter l'institutionnalisation des actions et la scolarisation prématurée des jeunes, il est non seulement souhaitable, mais indispensable de préserver le lien le plus direct possible, parents-enfants, dans l'action éducative;

— le regroupement des parents constitue également un instrument adéquat de prise en charge par les principaux intéressés de services qui leur sont destinés; c'est un moyen

approprié au développement d'une approche véritablement communautaire qui reconnaisse les capacités d'organisation des populations dites défavorisées. Il existe de nombreux cas où de simples citoyens — y compris certains d'entre eux considérés comme appartenant à un milieu très défavorisé — ont manifesté leur intérêt et leur aptitude pour organiser, orienter, gérer et évaluer des projets très exigeants, souvent dans des conditions de démarrage et de soutien autrement plus difficiles que celles qui, du moins nous l'espérons, seront faites aux initiateurs de ces regroupements. Il est facile de retrouver de telles expériences dans presque tous les domaines d'activité : santé, loisir, garde des enfants, consommation, développement économique aussi bien qu'éducation. Dans plusieurs cas, il est vrai, des organismes ou des « programmes » gouvernementaux ont favorisé la naissance de ces initiatives, mais il faut également souligner qu'un bon nombre se sont développées sans soutien particulier, voire même, malgré les instances officielles[1].

3.6.10 Si l'on fait confiance au regroupement des parents, si on lui donne la possibilité de prendre dès le début des décisions significatives et si on lui fournit les moyens appropriés rien n'indique que son intérêt pour une participation sociale à l'éducation des jeunes enfants sera moindre que dans d'autres domaines.

Modalités de regroupement des parents

3.6.11 Le regroupement des parents est constitué par un noyau de parents d'enfants de quatre ans. À ce noyau pourraient se joindre d'autres parents dont les enfants bénéficieraient, l'année suivante, des services éducatifs. Il y aurait toutefois de nombreux avantages à ce que le statut de ce regroupement repose sur une base juridique solide et qu'il soit officiellement reconnu comme tel. Le champ ouvert à sa créativité et à son initiative serait plus vaste et moins encombré d'obstacles et il pourrait de lui-même mettre en marche certaines opérations. Il est également probable que sa continuité serait plus sûrement garantie de cette façon. Un tel regroupement se définirait donc normalement comme une association sans but lucratif et dûment reconnue.

3.6.12 Il serait souhaitable que les parents s'adjoignent des personnes qui sont intéressées par l'éducation des jeunes enfants; on pourrait penser ici à des personnes directement associées à l'organisation des lieux de rencontre, un représentant de la commission scolaire, des personnes ayant des contacts fréquents avec les enfants dans leurs moments de loisirs. Cependant, le rôle des spécialistes de l'enfance en serait un de personnes-ressources pour les parents.

Les critères de regroupement

3.6.13 De façon générale, le noyau central pourrait comprendre de dix à vingt familles. En milieu urbain, le territoire pourrait être celui desservi par une école primaire. En milieu rural, le critère de la distance devrait être pris en considération.

1. Dans plusieurs pays étrangers, il existe aussi de nombreuses expériences trop peu connues de participation organique du milieu familial à l'intérieur des structures mises en place ou soutenues par l'État. Les documents préparés pour le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), de l'OCDE, dans le cadre de son programme « Garde et éducation de la prime enfance », fournissent des indications fort intéressantes à ce sujet.

3.6.14 Un suivi de l'évolution de la situation permettrait de faire les ajustements nécessaires et de voir quel territoire correspond le mieux aux besoins du milieu, tout en évitant des duplications de services et des pertes d'énergies.

Le rôle des groupes de parents

3.6.15 Le ministère considère le regroupement des parents en milieu défavorisé comme éminemment souhaitable. Mais il ne saurait l'imposer en aucune façon sans aller à l'encontre de la politique qu'il énonce et qu'il souhaite évolutive, ouverte et décentralisée.

3.6.16 L'absence de tels regroupements ne privera donc pas les enfants de quatre ans, de milieu défavorisé, de services éducatifs. Le ministère s'engage d'ailleurs à ce que, d'ici trois ans, tous les enfants de quatre ans des secteurs défavorisés du Québec aient accès à des services éducatifs préscolaires. De plus, il souhaite que se généralise, d'ici là, la formule des regroupements de parents.

3.6.17 L'existence de tels regroupements implique un certain nombre de considérations :

— là où ceux-ci tarderaient à se former, particulièrement en milieu très défavorisé, il pourrait être nécessaire de sensibiliser les parents à l'importance et à l'intérêt de la formule afin de leur assurer une influence réelle sur les activités éducatives des enfants de quatre ans. Cette sensibilisation pourrait se réaliser par plusieurs types d'intervenants; à titre d'exemple, les animateurs de Passe-Partout, les jardinières des maternelles-quatre ans, les organismes populaires (Association féminine d'éducation et d'animation sociale (AFEAS), section locale du cercle des fermières, etc.), ceux qui s'intéressent à l'enfance (CENTRAIDE), la commission scolaire locale, etc.;

— dès que les parents sont regroupés sur le territoire de la commission scolaire, ils amorcent le dialogue avec les représentants de cette commission scolaire et leur font connaître leurs souhaits quant à la nature des services qu'ils en attendent. La commission scolaire, de son côté, les informe des moyens qui sont à sa disposition pour organiser les activités éducatives au préscolaire;

— dans la mesure du possible, les commissions scolaires devraient pouvoir disposer d'une gamme de services éducatifs à offrir (maternelle-maison, maternelle-animation, Passe-Partout et maternelle-classe). Le ministère et les commissions scolaires doivent donc être attentifs aux besoins du milieu et, dans cette perspective, le ministère ne pourra exiger qu'un service éducatif préscolaire particulier soit donné dans un milieu. Au contraire, la coexistence de formules concrètes diversifiées n'est pas seulement souhaitable, elle est indispensable;

— l'existence de regroupements des parents laisse présager un partage du champ de l'organisation des services éducatifs pour les jeunes enfants. Ce partage s'établira principalement entre la commission scolaire et ces parents et devrait, en principe, tendre vers l'exercice d'un plus grand nombre de responsabilités par le regroupement des parents, par exemple : faire connaître leur point de vue lors du recrutement des personnes-ressources et participer à l'évaluation des services rendus;

— les regroupements de parents peuvent faire appel à d'autres sources de financement que celles de la commission scolaire pour l'organisation d'activités éducatives et, lorsqu'il s'agit d'autres types d'activités, ils devront recourir forcément à d'autres sources;

— dans le contexte des considérations précédentes, les regroupements de parents se présentent comme des organismes d'intégration et de coordination d'activités destinées aux enfants de quatre ans. En effet, ils devront assurer l'intégration et l'adaptation d'activités telles que celles qui sont reliées à l'utilisation de la télévision et celles du lieu de rencontre. Ils pourraient également coordonner des activités d'autre nature, comme

celles reliées à la garde des enfants, à l'alimentation, au dépistage médical et aux soins dentaires préventifs.

Une modalité de fonctionnement : l'utilisation des services de l'école

3.6.18 — Dans certains milieux, par exemple dans les grandes villes, l'école primaire demeure l'établissement public le plus important du quartier. Elle pourrait être le lieu privilégié où se dérouleraient plusieurs activités à l'intention des enfants de quatre ans et de leurs parents engagés dans différents programmes d'action éducative.

— Dans la mesure ou l'école peut constituer une ressource importante, que ce soit pour l'utilisation de locaux, d'équipements et même de personnel, les groupes de parents pourraient s'associer au directeur d'école pour coordonner les activités qui pourraient s'y dérouler. En plus d'offrir des services éducatifs aux enfants de quatre ans, l'école pourrait devenir un lieu d'intégration d'autres services (garderie, service de santé, etc.) après entente entre les groupes de parents et la direction de l'école.

La commission scolaire

3.6.19 Plusieurs commissions scolaires participent déjà, dans le cadre d'un programme spécial du ministère de l'Éducation, à certaines expériences en milieu défavorisé pour les enfants de quatre ans, et un grand nombre d'entre elles est associé à la mise en oeuvre du programme éducatif Passe-Partout. Aussi, peut-on se demander quelles seraient les responsabilités générales des commissions scolaires, tenant compte de la formation des regroupements de parents.

3.6.20 La commission scolaire a à son actif, le fait de constituer un corps public qui possède une longue tradition de disponibilité et de service enracinée dans un milieu local. Elle est également capable de s'adapter à diverses formes d'action en éducation, sa mission tendant à s'élargir pour dépasser ce que l'école seule est inapte à fournir.

3.6.21 Compte tenu de ces remarques, nous tenterons de mieux situer le rôle de la commission scolaire, d'une part par rapport au ministère de l'Éducation et d'autre part, par rapport aux regroupements de parents.

3.6.22 On attend de la commission scolaire qu'elle informe le ministère de l'Éducation des problèmes de son milieu, pour influencer ainsi l'énoncé d'orientations, de politiques et de plans d'actions ministériels, qu'elle en développe qui lui soient propres, qu'elle s'occupe à promouvoir et à organiser les mesures préconisées, qu'elle les interprète en fonction de la réalité locale et qu'elle suive le développement des opérations en intervenant à propos. Il faut également qu'elle se préoccupe d'une saine administration des fonds publics consacrés à des fins d'éducation et, d'une manière générale, qu'elle introduise dans les politiques, plans et réalisations, de la souplesse, de la cohérence, un souci constant d'équilibre entre les fins et les moyens, une continuité et, pourquoi pas, un supplément d'âme.

3.6.23 On attend de la commission scolaire un accueil attentif aux propositions et aux points de vue des regroupements de parents, des décisions qui favorisent le plus possible l'expression du dynamisme local et l'exercice d'une plus grande liberté d'action, ainsi qu'une compétence aussi exigeante que discrète. La commission scolaire doit également manifester une

volonté claire de les voir naître et prendre le champ de décision et de responsabilité le plus large possible, en poursuivant le dialogue avec eux.

3.6.24 Voyons maintenant comment cela peut se traduire en un partage des responsabilités, tout particulièrement entre la commission scolaire et les parents.

3.6.25 Ce partage des responsabilités peut s'effectuer selon deux modalités principales : de façon empirique et par consentement mutuel, ou par le moyen d'un protocole officiel. Il existe déjà, dans le système scolaire, de nombreux exemples de ces deux procédures possibles. C'est un protocole qui règle les relations entre la Commission des écoles catholiques de Montréal et les quatre centres d'éducation populaire ou communautaire qui se trouvent sur son territoire. C'est par simple consentement que plusieurs commissions scolaires confient à tel ou tel directeur d'école la tâche de mener à bien, en toute liberté, l'une ou l'autre expérience-pilote. Et il semble qu'il existe des précédents dans les deux sens, si l'on se réfère aux écoles dites « alternatives ». Dans ce contexte, les responsabilités générales de la commission scolaire sont les suivantes :

— elle a l'obligation de mettre sur pied et d'assurer le bon fonctionnement des services éducatifs aux enfants défavorisés de son territoire;

— elle fournit à toute personne ou groupe les renseignements, guides, formulaires et autres documents disponibles concernant l'organisation et le rôle des regroupements de parents. Lorsque ceux-ci tardent à s'organiser, la commission scolaire prend les mesures nécessaires pour en favoriser la formation. Elle met à la disposition des parents les données qu'elle possède sur le nombre et le domicile des enfants susceptibles d'être touchés et, en cas de nécessité, prend les moyens pour obtenir l'information requise à ce sujet. Dans un dialogue franc et ouvert, les deux organismes s'entendent sur les responsabilités à exercer de part et d'autre, le territoire à desservir et le type de services à donner aux enfants de quatre ans. Au cours des premières années de fonctionnement des regroupements de parents, on peut prévoir que la commission scolaire procédera au choix et au recrutement du personnel spécialisé (jardinière, animateur). Toutefois, le choix du personnel pourra devenir rapidement une responsabilité partagée et, éventuellement, le recrutement du personnel pourrait être effectué par les parents, à même les fonds prévus pour le service éducatif retenu. La commission scolaire assure la diffusion des documents provenant du ministère concernant les objectifs de développement d'un enfant de trois à cinq ans et le contenu des activités (guide pour l'aménagement de locaux, suggestions d'activités, catalogue des séries télévisées).

Conclusion

3.6.26 Une saine application de ce partage des responsabilités et des tâches doit normalement conduire à une prise en charge de plus en plus communautaire de l'éducation de ces jeunes enfants, tout en favorisant l'exercice des responsabilités générales de la commission scolaire dans le domaine éducatif. Ce partage implique cependant, de la part de la commission scolaire, une attitude relativement nouvelle et substantiellement différente de celle qui lui est coutumière dans les secteurs primaire et secondaire. Par ailleurs, du côté des parents et du milieu en général, ce nouveau type d'association implique une volonté formelle d'assumer, selon un mode plus communautaire, l'éducation des jeunes enfants. Dans certains cas, il faudra sûrement quelque temps avant que cela ne devienne une réalité. On doit accepter ces lenteurs et tenter, le plus honnêtement possible, de les comprendre. Rien ne serait plus contraire à la voie esquissée ici et, sans doute, plus dommageable, à long terme, que des actions hâtives qui réduiraient les regroupements de parents à de simples rouages consultatifs des commissions scolaires.

Le ministère de l'Éducation

3.6.27 Dans le contexte de la présente réflexion sur l'éducation des jeunes enfants vivant en milieu défavorisé, la fonction du ministère de l'Éducation est nécessairement très étendue et porte sur à peu près tous les aspects : recherche, élaboration de politiques, développement, implantation, rassemblement et diffusion d'informations et de connaissances, évaluation, etc. Ce qu'il importe surtout de dégager, c'est la signification particulière, actuelle et pratique que revêtent ces responsabilités lorsque le ministère de l'Éducation décide de s'occuper activement des enfants de quatre ans aux prises avec les difficultés propres à un milieu défavorisé. Plutôt que d'énoncer et de commenter ces responsabilités, nous essaierons de définir les grandes lignes d'action qui constituent, en quelque sorte, les responsabilités de base qu'entend assumer le ministère dans la politique, à savoir :

— création d'un groupe de développement pour l'éducation des enfants d'âge préscolaire;

— élaboration d'un schéma relatif au développement de l'enfant de quatre ans au Québec;

— production d'outils et de guides de base pour la mise en oeuvre de la politique.

1. Création d'un groupe de développement pour l'éducation des enfants d'âge préscolaire

3.6.28 De quoi s'agit-il? D'un groupe de fonctionnaires permanents dont la raison d'être et la préoccupation première seront spécifiquement les questions relatives à l'éducation des enfants de quatre ans de milieu défavorisé. Les points de contacts principaux, quoique non exclusifs, seront les commissions scolaires et les regroupements de parents.

3.6.29 De quelque côté que l'on envisage la question de l'éducation des enfants de quatre ans au Québec, l'idée de la constitution d'un tel groupe, ayant son siège au sein du ministère de l'Éducation, apparaît comme une urgence. L'importance d'une action systématique et continue et l'ampleur des tâches à accomplir commandent d'aller de l'avant, même dans l'hypothèse où les opinions différeraient quelque peu sur l'étendue du mandat de ce groupe, sa durée et les ressources à mettre à sa disposition.

3.6.30 Dans l'immédiat, et il en sera sans doute ainsi pour un certain temps, on peut ramener à cinq les fonctions principales de ce groupe.

Un carrefour

3.6.31 Dans un secteur aussi neuf, où les spécialistes sont rares, le premier service que peut rendre un tel groupe est d'être un carrefour autonome et dynamique d'idées, d'expériences, de recherches, de documents, d'informations et de données diverses[1].

Un centre de planification

3.6.32 Comme on l'a vu, la mise en oeuvre de la politique relative aux jeunes enfants sera faite principalement par les parents regroupés et la commission scolaire. Le groupe de coordination du ministère aura cependant la tâche de planifier dans ses grandes étapes la mise en oeuvre de cette politique. Il devra aussi pouvoir suggérer aux différentes instances du milieu des cheminements possibles pour en arriver à intégrer, de façon concrète et appropriée à leurs besoins, les quatre points d'appui.

1. Ceci inclut des statistiques précises sur les enfants rejoints et à rejoindre, les groupes de parents, le nombre d'éducateurs engagés dans cette opération et les coûts.

Un lieu de coordination et de développement

3.6.33 La définition d'une politique et l'établissement de services éducatifs appropriés pour les enfants de quatre ans vivant en milieu défavorisé, mobiliseront beaucoup d'énergies et un vaste réseau de personnes au cours des dix ou quinze prochaines années. Durant cette période, des problèmes de coordination se poseront constamment. Il y en aura à l'intérieur du ministère de l'Éducation; il y en aura entre ministères, l'un insistant peut-être indûment sur l'importance et les vertus de l'éducation et l'autre ne parlant que de prévention, de diagnostic et de soins. À n'en pas douter, il y en aura également entre le gouvernement, plutôt attentif aux coûts et prévoyant de multiples étapes, et l'un ou l'autre de ces groupements réclamant, tantôt des garderies ou des maternelles, tantôt des fonds à investir dans des expériences nouvelles.

3.6.34 Tout cela étant facile à prévoir, voire déjà connu, aussi bien se préoccuper tout de suite des mesures nécessaires pour réduire les frictions et, plus positivement, pour s'assurer de la complémentarité des points de vue et des apports concrets. Il est illusoire de penser qu'un tel objectif pourra être atteint seulement par des comités interservices ou interministériels. Seul un groupe clairement mandaté à cette fin et disposant d'un certain nombre de moyens pourra mettre au point, puis faire fonctionner, les mécanismes nécessaires et, peu à peu, « créer de la cohérence ».

3.6.35 Un tel groupe devra être en mesure de participer activement aux processus et aux étapes qui conduisent aux décisions; il sera habilité à préparer des dossiers, à avancer des propositions, à s'inquiéter des lenteurs, à intervenir avec quelque autorité auprès des instances supérieures, auprès d'autres services gouvernementaux et même auprès de certaines associations et firmes privées.

Un promoteur de formation

3.6.36 La réalisation des fonctions « carrefour » et « lieu de coordination » permettront de découvrir rapidement des besoins de formation et de perfectionnement. À la fois pour se maintenir en contact avec les personnes engagées dans l'action et à cause de sa connaissance particulière du terrain, ce groupe proposera certaines sessions de courte durée et participera à l'élaboration et à la mise en oeuvre de systèmes d'auto-évaluation et de réseaux de contacts ou d'échanges. Cependant, son rôle dans ce domaine en sera davantage un de promoteur que d'organisateur. Il lui reviendra aussi, sans doute, de proposer de nouvelles formules, d'en stimuler l'étude et d'en encourager l'expérience. Un point est capital : la diversité des publics à rejoindre. Il s'agira de parents en général, de diverses catégories d'éducateurs (psychologues, animateurs, orthophonistes, etc.), d'administrateurs, ou encore d'autres personnes.

Un centre d'évaluation

3.6.37 Enfin, ce groupe de coordination sera particulièrement conscient de la nécessité d'une évaluation continue de la qualité des services donnés aux enfants et aux familles, et d'une évaluation systématique de certains points. Il effectuera évidemment lui-même certains travaux, mais dans plusieurs cas, il jugera préférable de se mettre en contact avec des chercheurs et de leur faciliter la poursuite d'études approfondies.

2. Élaboration d'un document de référence sur le développement de l'enfant de quatre ans au Québec

3.6.38 Dans le plan d'action, l'élaboration de ce document est un des éléments importants dont la responsabilité incombe au ministère. On peut prévoir certaines étapes qui s'avéreront nécessaires à sa préparation :

Consultation

3.6.39 La préparation d'un tel travail implique la consultation de nombreuses personnes provenant de spécialités et d'horizons différents. On doit également se reporter systématiquement aux meilleures sources et aux études les plus valables, tout en accordant le maximum de considération aux résultats des recherches québécoises, y compris celles (sans doute la majorité) qui n'ont jamais été diffusées sous forme de volumes ou même d'articles. Enfin, on mettra à profit aussi bien les travaux de nature sociologique sur l'enfance que ceux qui empruntent l'essentiel de leurs concepts et de leur méthode à la psychologie.

Rédaction

3.6.40 Étant donné ses objectifs, il est impératif que l'unité de ce document et l'homogénéité de son vocabulaire ne puissent prêter à la critique et que son style soit empreint de la plus grande simplicité possible.

Révision

3.6.41 Avant de diffuser largement un tel document, il serait hautement souhaitable qu'un projet en soit d'abord transmis à un échantillon de destinataires qui auraient accepté au préalable de l'utiliser durant un certain temps et de noter au fur et à mesure, pour le bénéfice du rédacteur principal, leurs commentaires et points d'interrogation. Ce n'est qu'après cette révision et même, si nécessaire, cette refonte, que ce document deviendrait le cadre commun de référence minimum pour toutes les personnes s'occupant de l'éducation des jeunes enfants.

3. Production d'outils et de guides de base pour la mise en oeuvre de la politique

3.6.42 De tels documents sont déjà nécessaires et ils le seront de plus en plus au fur et à mesure que le réseau des personnes et des groupes préoccupés par l'éducation préscolaire s'étendra et que la mise en oeuvre de la politique l'exigera. Ainsi, il sera essentiel de guider l'action de ces personnes et de ces groupes qui, à divers niveaux, devront oeuvrer à l'implantation de la politique. Les guides permettront d'« opérationnaliser » différentes tâches relatives à la mise en marche de cette politique. Toutefois, il convient de mentionner d'une façon particulière les parents, les commissions scolaires ainsi que les professionnels concernés par la réalisation d'expériences concrètes avec de jeunes enfants. L'un ou l'autre des documents servira également à d'autres intervenants, dont les services de garderies, et même à certains observateurs de l'extérieur, les journalistes et les éducateurs des maternelles cinq ans, par exemple.

3.6.43 Cette préoccupation concernant les outils et les guides de base se concrétise par six regroupements de tâches qui constituent autant d'étapes plus ou moins distinctes. En gros, on peut aussi considérer que ces étapes s'échelonnent selon l'ordre chronologique. Les voici :

Recueillir de la documentation

La première tâche qui s'impose consiste à recueillir et à classer un certain nombre de documents dans un lieu précis : catalogues de matériel éducatif, annuaires de firmes et d'organismes qui existent déjà, quelques jeux types, copies de quelques films, vidéogrammes, séries de diapositives, etc.

Préciser quels outils et guides sont nécessaires

Un certain nombre d'outils généraux sont indispensables pour faciliter le travail des divers groupes et personnes mentionnés. Ainsi, par exemple, chaque regroupement des parents, pris isolément, ne disposera pas, dans la plupart des cas, de moyens suffisants pour effectuer tous les repérages nécessaires. Par ailleurs, un tel système ne pourra progresser, à la longue, que s'il s'appuie sur un réseau actif d'échanges, voire sur l'utilisation commune de certains guides, répertoires, catalogues et annuaires. Parmi les outils et guides qu'il importe de mettre au point le plus rapidement possible, les suivants paraissent essentiels :

— un guide pour la formation et le fonctionnement des regroupements de parents[1];

— un guide normatif concernant l'aménagement des locaux (espace, conditions d'hygiène et de sécurité, etc.), leur ameublement ainsi que les coûts et les modes de financement autorisés, ou même tout simplement préférables;

— un recueil de suggestions d'activités pouvant être organisées dans un lieu de rencontre avec, dans chaque cas, quelques indications pédagogiques;

— un répertoire des magasins, centres, organismes ou lieux divers où il est possible de se procurer du matériel éducatif et selon quelles conditions (prix, mode de paiement, existence ou non d'un service d'expédition, etc.);

— un catalogue des séries d'émissions télévisées susceptibles d'intéresser les enfants de quatre ans et dont la diffusion en circuit ouvert ou par câblodistribution est projetée, avec mention, dans chaque cas, au minimum, des renseignements suivants : producteur, réalisateur, nombre d'émissions, durée de chacune, objectifs généraux visés et thèmes abordés[2]. Dans un deuxième temps, un tel catalogue devrait inclure un commentaire et, éventuellement, une appréciation critique (soit par un système de cote, soit autrement);

— un catalogue de livres, jeux, objets, cassettes, disques et autres documents qui pourraient être utilisés avec profit dans un lieu de rencontre ou même dans la plupart des domiciles;

— au moins sept fois par année, un dépliant indiquant d'une manière aussi précise que possible les séries qui seront diffusées, la station, le réseau ou le système de câblodistribution qui les diffuseront ainsi que les dates et heures de diffusion.

Établir un échéancier de production

Compte tenu de l'évolution prévue dans l'extension des services, cet échéancier précisera à quel moment ces divers guides, catalogues et répertoires devront être prêts. C'est seulement

---

1. Le guide pour l'élaboration d'un projet de garderie, préparé par le ministère des Affaires sociales (dernière révision : février 1978), constitue, malgré toutes les modifications et adaptations qui s'imposeraient ici, un exemple intéressant de ce en quoi pourrait consister un tel guide.

2. *Le Catalogue 1977-1978*, publié conjointement par la Société Radio-Canada et l'Office national du film, sur les émissions de Radio-Canada disponibles sous forme de films 16 mm ou de vidéocassettes, fournit une bonne illustration de ce qui est suggéré ici (voir en particulier, en page 8, la présentation de six émissions de la série *Past-Past-Aïe-là!* et aux pages 14 et 15, la présentation de quatorze émissions de la série *L'Évangile en papier*). Toutefois, dans l'optique qui nous préoccupe ici, les objectifs pédagogiques seraient normalement plus explicites et, dans certains cas peut-être, rédigés dans un style un peu différent.

de cette façon qu'il sera possible, dès la phase de démarrage, d'assurer un bon point de départ et de permettre au système proposé de révéler rapidement toutes ses possibilités.

Répartir le travail de production

Il s'agit de décider qui préparera les divers documents proposés. Dans certains cas, le groupe de coordination pour l'éducation des jeunes enfants ou l'un des services du ministère apparaîtra naturellement comme le responsable tout indiqué. Dans d'autres cas, cependant, il faudra sans doute procéder par voie de commandite auprès d'une association ou d'une entreprise privée.

Suivre les opérations

Cette tâche implique révision, réévaluation, réorientation... et stimulation.

Distribuer les outils et guides disponibles

Dès qu'ils seront disponibles, les outils et les guides mis au point devront parvenir rapidement et aussi directement que possible aux personnes qui sont les plus susceptibles de s'en servir.

Améliorer les instruments de travail

Au moment où chacun de ces instruments de travail sera distribué, des dispositions auront déjà été prises pour recueillir et classer les réactions et commentaires des utilisateurs et procéder aux opérations de correction, de mise à jour et d'enrichissement des informations fournies. Il faudra également établir un système de repérage et de consultation plus pratique et plus rapide. L'édition suivante est déjà en marche...

Engagements du ministère

3.7 Le ministère s'engage :

- à créer, dans ses structures, un groupe permanent responsable des activités éducatives préscolaires dont les fonctions principales seront :
  - — d'orienter les recherches et les travaux dans ce domaine;
  - — de planifier la mise en oeuvre des actions proposées en tenant compte du document de référence et de l'évaluation des mesures actuelles;
  - — de coordonner les actions entre les divers responsables de la mise en oeuvre de la politique;
  - — de déterminer les besoins spécifiques de formation;
  - — d'assurer l'évaluation de la qualité des services offerts.
- à élaborer un document de référence relatif au développement des enfants de quatre ans. Ce document devra préciser :
  - — le dégré d'évolution et les principaux processus en cours chez l'enfant de quatre ans dans les domaines psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral-religieux;

— les types d'apprentissage possibles pour un enfant de quatre ans dans les domaines mentionnés ci-dessus;

— les problèmes particuliers de développement et de croissance chez les enfants de cet âge au Québec et particulièrement chez ceux de milieu défavorisé;

— l'influence du milieu socioculturel sur le développement de l'enfant québécois de quatre ans et particulièrement celui de milieu défavorisé.

- à assurer une évolution des programmes actuels en vue d'atteindre les objectifs correspondant aux quatre points d'appui;

- à rendre disponibles les ressources nécessaires pour que tous les enfants de quatre ans de milieu défavorisé (environ 25 000 enfants par an) dont les parents le désirent, puissent bénéficier d'un programme d'action éducative dans les trois années suivant la publication de la politique;

- à favoriser les expériences des différents milieux;

- à préparer l'instrumentation nécessaire à la mise en oeuvre de son plan d'action; il devra préciser quels sont les outils nécessaires, établir un échéancier de production, répartir le travail de production et distribuer ces outils; en voici quelques exemples :

  — guides pour le regroupement des parents;

  — guide d'organisation des activités dans les lieux de rencontre;

  — inventaire des séries d'émissions télévisées susceptibles d'avoir un impact éducatif sur l'enfant de quatre ans;

  — guide d'aménagement des locaux;

  — inventaire et production de matériel éducatif (livres, jeux, etc.).

- à produire du matériel éducatif pour répondre à certains besoins qui ne sont pas satisfaits par des productions déjà disponibles;

- à mettre les outils et le matériel éducatif à la disposition des garderies;

- à réexaminer son programme d'activités éducatives pour les enfants de cinq ans, à la lumière de ses travaux concernant les enfants de quatre ans et des évaluations qui seront faites de ce programme d'activités;

- à assurer une évaluation continue et complète des interventions éducatives auprès des enfants d'âge préscolaire; à cette fin, il assumera les responsabilités suivantes :

  — évaluer dans quelle mesure les programmes offerts aux enfants de quatre ans de milieu défavorisé (maternelle-classe, maternelle-maison, maternelle-animation, Passe-Partout) contribuent réellement à l'atteinte des objectifs de développement de l'enfant;

  — voir dans quelle mesure et avec quelle efficacité les principaux objectifs assignés aux quatre points d'appui pourront compléter les programmes actuels.

- Le ministère désire que des expériences de regroupement des parents soient faites dans des secteurs défavorisés d'une dizaine de commissions scolaires. Il demande à ces commissions scolaires de s'assurer, si cela est nécessaire, que leurs animateurs ou spécialistes de programmes préscolaires consacrent une partie de leur temps à organiser

le regroupement des parents et à leur faciliter l'exercice des responsabilités qui leur sont dévolues. Le ministère s'engage à suivre attentivement ces expériences de manière à pouvoir préparer de la documentation et des guides permettant de pratiquer des activités éducatives au préscolaire.

Les interventions éducatives au primaire

Introduction

4.1 La situation de l'enfant de milieu défavorisé à l'école primaire a fait l'objet de maintes études; les éléments de diagnostic ne manquent pas. Avant de nous engager dans la définition des actions à entreprendre, il est utile de rappeler ici les éléments principaux de ce diagnostic; on formulera par la suite certaines hypothèses explicatives en s'appuyant particulièrement sur les analyses faites au Québec.

4.1.1 Dans son document d'orientation de mai 1977, le Conseil de l'Ile de Montréal décrit la situation de l'enfant de milieu défavorisé dans les termes suivants :

> « Chez nous, comme dans la plupart des pays industrialisés, et tout particulièrement dans les zones fortement urbanisées, on constate une forte concentration de problèmes d'apprentissage et d'adaptation chez les enfants des écoles situées en milieu socio-économiquement faible. Dans les secteurs défavorisés de l'Ile de Montréal, le taux est beaucoup plus important qu'ailleurs et bon nombre d'élèves qui commencent l'école avec succès, présentent progressivement une baisse importante de la motivation et du rendement. S'ensuivent, tout naturellement, des problèmes de « discipline ». Les classes spéciales pour « arriérés pédagogiques », « débiles légers » et « mésadaptés socio-affectifs » sont très nombreuses, même s'il y a lieu de s'interroger sérieusement sur la validité de ces étiquettes, en ce qui regarde les enfants de ces milieux. L'absentéisme est, par ailleurs, élevé (et le taux d'abandon des études chez les adolescents suscite l'inquiétude). On en conclut que l'école ne parvient pas à s'acquitter efficacement de sa mission éducative auprès des jeunes des milieux urbains défavorisés[1] ».

4.1.2 Ce portrait se reproduit à des degrés divers dans les secteurs défavorisés du Québec. Même si l'ampleur du phénomène peut varier, on reconnaît, en général, le lien étroit qui existe entre les éléments qui le constituent : problèmes de rendement scolaire, scolarisation à rabais, faible motivation, absentéisme ..

4.1.3 Cependant, plusieurs études[2] tendent à démontrer que les enfants de milieu défavorisé possèdent, au départ, les mêmes aptitudes pour l'étude et un niveau intellectuel qui ne les distingue pas d'autres enfants mieux nantis. Selon le rapport cité plus haut, on n'observe

1. « Vers une politique du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal concernant les interventions scolaires en milieux défavorisés »; mai 1977, page 1.
2. Caouette, C.E. (1976), *Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieux défavorisés*. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, p. 54.

pas « de déficit généralisé chez les enfants de milieux défavorisés, comparés aux enfants de milieux moyens, au point de vue des capacités d'apprentissage et des comportements socio-affectifs[1] ».

4.1.4 Donc, à quoi peut-on attribuer les difficultés particulières de ces enfants de milieu défavorisé? Voici quelques-unes des hypothèses explicatives les plus importantes :

a. Facteurs physiologiques et psychologiques

On ne peut nier que les conditions de vie souvent difficiles dans lesquelles vivent plusieurs enfants de milieu défavorisé ont une incidence certaine sur leur cheminement scolaire. Le dénuement, la malnutrition[2], l'état de santé physique et psychologique doivent être pris en considération lorsqu'on analyse les causes des retards et des échecs scolaires qui sont plus fréquents en milieu défavorisé. Cependant, la solution de ces problèmes n'est pas uniquement éducative.

b. Facteurs scolaires

L'enfant de milieu défavorisé ne trouve pas à l'école un univers qui lui soit familier. Le vocabulaire utilisé, les exemples choisis, les problèmes abordés collent peu aux expériences antérieures et quotidiennes vécues par l'enfant pauvre. Cela provoque chez lui un sentiment de marginalité. Nous avons là un premier facteur qui joue sur la motivation des enfants : souvent, l'école ne réussit pas à susciter la motivation nécessaire au développement des apprentissages.

Les méthodes, les contenus pédagogiques et les moyens d'évaluation utilisés par les enseignants sont en général mal adaptés à l'enfant de milieu défavorisé. Cette lacune vient souvent accentuer la marginalité de cet enfant. Au surplus, il ne trouve pas, dans bien des cas, auprès du personnel de l'école (enseignants, non-enseignants, direction) une véritable attitude d'accueil et de compréhension[3] à l'égard de sa situation scolaire et familiale.

c. Facteurs familiaux

Les parents peuvent difficilement apporter à leurs enfants un soutien réel, continu et efficace pour favoriser leurs apprentissages. Leur expérience scolaire a souvent été brève et les connaissances acquises leur permettent difficilement de comprendre les méthodes nouvelles d'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou aux mathématiques; qu'on pense aux méthodes comme celle du Sablier pour le français, par exemple, ou des mathématiques modernes — dont la complexité déroute souvent des parents hautement scolarisés. En cas de difficultés, ils sont souvent informés des problèmes que vit leur enfant quand il est trop tard, et ils se sentent alors impuissants à les résoudre. À ce moment, leur fatalisme, lié à une expérience scolaire personnelle souvent négative, risque fort de se transmettre à

1. *Rapport du Conseil scolaire de l'Île de Montréal*, p. 3.
2. *Malnutrition, Learning and Behavior*; avril 1976; publication du « National Institute of Child Health and Human Development ».
3. En ceci, le personnel scolaire n'est pas différent de la population en général, qui a peu conscience des racines sociales de la pauvreté et considère souvent les pauvres comme des paresseux ou des incapables.

l'enfant. Ceci ne signifie pas cependant que ces parents ne valorisent pas grandement l'éducation comme moyen de s'en sortir et que leur retrait ne cache pas de grands espoirs déçus[1].

De plus, lorsqu'il est même impossible à ces familles de satisfaire les besoins élémentaires de la vie, l'acquisition de ressources éducatives pour les enfants devient vraiment un luxe inaccessible, sinon superflu; l'enfant de milieu défavorisé ne peut donc trouver dans son milieu familial ce qu'il lui faut pour atteindre le niveau de développement que l'école attend de lui. On est souvent porté à croire que la gratuité scolaire au primaire et au secondaire signifie que la famille n'a plus à contribuer financièrement à l'éducation de ses enfants. Tel n'est pas le cas. Implicitement, l'école présume que l'élève a chez lui, à sa disposition, quelques ressources éducatives, telles que des livres, revues, dictionnaires, encyclopédies, illustrations diverses, etc.

En milieu défavorisé, bien peu de familles disposent de ce matériel à la maison; elles ne peuvent le trouver que dans des bibliothèques publiques. En outre, la plupart des écoles en milieu défavorisé n'ont pas de centre de ressources éducatives suffisamment équipé ni de personnel spécialisé qui pourraient procurer les équipements et services nécessaires à l'éducation.

Objectif des interventions

4.2 L'ensemble de ces facteurs présente une importance considérable pour le développement du jeune de milieu défavorisé. En effet, il ne faut pas oublier que l'enfant de six à douze ans est très malléable; les premières difficultés rencontrées dans les études peuvent influencer son cheminement scolaire ultérieur et occasionner des problèmes graves auxquels il sera difficile de remédier. En conséquence, une action énergique s'impose pour mieux adapter l'école primaire aux besoins de l'enfant de milieu défavorisé. D'où l'objectif des interventions éducatives au primaire :

Assurer que le système d'éducation prenne davantage en considération les caractéristiques propres aux enfants de milieu défavorisé et ainsi leur permette de profiter, tout autant que les autres élèves, des services éducatifs du système scolaire et d'atteindre pleinement les objectifs d'apprentissage poursuivis au cours des six années de l'enseignement primaire.

4.2.1 Ce que l'on propose ici, c'est d'amener les enfants provenant d'un milieu pauvre à avoir un cheminement scolaire comparable à celui des autres enfants. Pour y parvenir, il importe que l'école primaire s'adapte à la situation particulière de ce milieu, sans modifier les objectifs essentiels d'éducation qui sont les mêmes pour tous les enfants du Québec.

1. Témoignages de la recherche d'Anne Laperrière cités dans son rapport intitulé « Les mères face à l'école en milieu populaire », CECM, septembre 1977.

Vers une école mieux adaptée

4.3 Rapprocher l'école de la culture et des besoins propres des enfants de milieu défavorisé impose des obligations particulières au personnel scolaire et aux parents. De même, cela demande des instruments pédagogiques adaptés. La formulation de ces exigences permettra de clarifier les bases des interventions préconisées.

Le personnel scolaire

4.3.1 Pour adapter l'école à la culture et aux besoins de l'enfant de milieu défavorisé il faut que le personnel forme une équipe (équipe-école) assez stable, consciente, motivée et convaincue de l'importance de la tâche à accomplir. Le personnel sera ouvert aux caractéristiques culturelles du milieu dans lequel il oeuvre; il sera désireux d'associer les parents à sa démarche pédagogique et à son action éducative. Il cherchera enfin à adapter sa pédagogie et ses méthodes d'évaluation, en fonction des besoins spécifiques des enfants.

4.3.2 Cette ambition peut paraître utopique et difficile à réaliser; elle constitue cependant l'idéal visé par les interventions relatives au personnel de l'école. Nous sommes bien conscients que cet objectif ne pourra être atteint que par étapes, mais nous sommes également convaincus que c'est sur le personnel scolaire que repose en bonne partie le succès de la présente politique et du plan de développement qui s'ensuit.

4.3.3 Dans cette perspective, il est utile de rappeler quelques-uns des problèmes observés en ce domaine[1] :

— Soulignons, en premier lieu, le peu de traits communs qui existe en général entre le personnel et le milieu défavorisé dans lequel il est appelé à travailler. Souvent, dans les secteurs urbains, le personnel n'est pas issu du milieu et n'y réside pas; il n'a pas toujours choisi ce lieu de travail et espère poursuivre sa carrière dans une école de milieu plus aisé. Dans les secteurs ruraux, le personnel est davantage lié au milieu, y réside en général et y possède une certaine stabilité. Cependant, du fait de sa longue scolarisation (souvent hors du milieu), de sa culture et de son appartenance à la classe moyenne, il demeure quand même assez éloigné des préoccupations et des problèmes particuliers des enfants de familles défavorisées. Sa conception de la vie, sa vision des problèmes et sa façon de les résoudre, ses intérêts et sa culture sont de nature telle qu'ils peuvent créer des barrières entre lui et ces enfants et occasionner chez ceux-ci divers problèmes.

Dans un tel contexte, le personnel scolaire doit faire preuve d'une compréhension, d'une souplesse et d'une capacité d'adaptation particulières, et l'effort supplémentaire qu'il doit faire pour adapter sa pratique quotidienne aux besoins des enfants de milieu défavorisé peut avoir tendance à le décourager. Il est souvent isolé pour affronter ces difficultés et leur trouver des solutions adéquates. Devant l'inanité de ses efforts personnels, il peut avoir tendance à tout abandonner.

De plus, on note que le personnel ignore souvent les facteurs organisationnels qui font de l'école un milieu discriminatoire et mal adapté à l'enfant de milieu défavorisé. Une meilleure connaissance de ces facteurs et des contraintes qu'ils impliquent lui permettrait

1. Une analyse assez approfondie du personnel enseignant en milieu défavorisé a été faite par Yvon Lefebvre dans un document annexé au rapport « Éducation et développement », ministère de l'Éducation, avril 1975, pp. 127-238; il est intitulé : « Attitudes et capacités psychopédagogiques des enseignants en milieux défavorisés : programme de formation ». Cette analyse, appuyée par des données statistiques, fait état des caractéristiques de la situation relativement difficile de ce personnel; nous y renvoyons le lecteur.

d'exercer une action mieux éclairée. On remarque enfin que la mise en commun des problèmes auxquels chacun est confronté est rare.

Une démarche plus collective apparaît bénéfique. Elle permettrait de mieux comprendre les difficultés, de mieux coordonner les interventions, de les rendre plus cohérentes et, bien sûr, plus efficaces. Il en résulterait une continuité dans l'action, un climat plus favorable, une meilleure motivation, une satisfaction et une stabilité plus grandes du personnel. Les formules de perfectionnement que nous proposons constituent en ce sens l'élément clé de la politique d'éducation en milieu défavorisé pour le primaire.

— Soulignons, en second lieu, la distance souvent considérable qui sépare le personnel de l'école et les parents d'enfants de milieu défavorisé. Cette distance est réelle de part et d'autre; nous ne soulignons ici que les éléments qui touchent particulièrement le personnel de l'école. Compte tenu de cette distance, l'établissement de relations avec les parents s'avère plus difficile en milieu défavorisé et exige des efforts plus grands que dans d'autres milieux; le personnel ne doit pas se retrancher derrière sa compétence professionnelle, mais chercher à établir un dialogue fécond et une collaboration vraiment efficace avec les parents.

L'établissement de rapports plus suivis avec les parents sera exigeant pour le personnel en termes de temps et d'énergie et demandera des ressources techniques, financières et humaines adéquates. Selon son témoignage, le personnel est souvent privé de ces ressources. Enfin, un autre élément soulevé par certains enseignants touche le peu de pouvoirs qu'ils possèdent dans l'école, de telle sorte qu'il leur apparaît difficile d'intégrer les parents à la vie de l'école lorsqu'eux-mêmes disposent, en pratique, d'une marge de manoeuvre restreinte.

— Soulignons enfin les difficultés relatives à l'adaptation de la pédagogie. Dans bien des cas, dans les écoles en milieu défavorisé, les enseignants doivent appuyer leur pratique pédagogique quotidienne sur un matériel, des méthodes pédagogiques et des techniques d'évaluation mal adaptés aux enfants qu'ils ont devant eux. Ils ont souvent à faire face à ces problèmes seuls et se débrouillent avec les moyens du bord dans leur pratique quotidienne, isolés dans leur classe; une prise de conscience collective de leurs problèmes pourra conduire à développer des instruments et des méthodes mieux adaptés. Cette démarche est difficile, demande du temps, de l'énergie et devrait s'appuyer sur un travail d'équipe efficace et sur la mise en commun des expériences particulières.

La participation des parents

4.3.4 Dans un milieu défavorisé, les parents doivent participer à la vie de l'école. C'est là une exigence fondamentale pour que cette dernière réponde efficacement aux besoins réels des jeunes enfants qui la fréquentent. Il faut en conséquence que les parents facilitent la réussite scolaire de leur enfant en l'aidant dans son travail de classe et en créant à la maison une ambiance studieuse qui prolongera l'action du maître. L'école doit devenir la préoccupation majeure de la famille et, à ce titre, les échanges avec le personnel scolaire doivent se multiplier, tant au niveau des valeurs, des attitudes, que des connaissances respectives. Les parents, plus conscients de leurs droits, « entreront » dans l'école et pourront influencer ses orientations. Enfin, certains d'entre eux pourront parachever leur formation de parent-éducateur et même en faire profiter d'autres parents de leur entourage.

4.3.5 Dans cette perspective, nous allons voir quelques-uns des problèmes relatifs à la participation des parents, tels qu'observés en milieu défavorisé[1]. Ces problèmes sont si étroitement

1. On reconnaîtra cependant que certains problèmes mentionnés ici, tout en étant plus aigus, ne sont pas de nature différente de ceux signalés dans d'autres milieux.

liés, qu'à première vue, ils semblent inextricables. Nous chercherons ici à les identifier sans établir de hiérarchie ou de séquence dans leur développement.

4.3.6 Nous avons déjà mentionné les difficultés qu'éprouvent les parents à apporter un appui soutenu et efficace à leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires. Cette incapacité relative et le sentiment de démission qu'elle provoque sont attribuables en grande partie à la faible scolarité de ces parents et à une perception négative souvent liée à leur propre expérience scolaire. Cette incapacité occasionne chez eux une certaine frustration, car ils sont désireux, comme tous les parents, d'aider leur propre enfant, surtout quand il se retrouve aux prises avec des difficultés scolaires.

4.3.7 Cette expérience négative vient aussi expliquer en partie la faible participation des parents à l'univers scolaire de leur enfant. Lieu de frustrations, d'expériences pénibles et parfois aliénantes, l'école représente souvent pour ces parents un endroit où ils sont des étrangers. Ils n'entreront pas spontanément dans l'école pour voir ce qui s'y passe et dialoguer avec les enseignants. Si l'on ajoute à cette résistance psychologique une méfiance souvent observée face à l'ensemble des institutions sociales qui représentent pour ces parents les assises d'une société bien établie où ils sont des laissés-pour-compte, on comprendra mieux l'importance des résistances que ces parents auront à vaincre avant d'entrer de plain-pied dans l'école de leur enfant et d'avoir le goût de s'y engager. Ces parents ont souvent un sentiment profond d'impuissance, parce qu'ils pensent qu'ils ne peuvent rien changer à la société et que les jeux sont faits.

4.3.8 Il faut souligner enfin deux autres facteurs plus restreints, liés aux précédents. Ces facteurs ont été maintes fois observés dans la pratique quotidienne de comités d'école ou dans les rapports entre les parents et les enseignants :

— les parents de milieu défavorisé sont souvent assez mal à l'aise quand il leur faut prendre part à une discussion autour d'une table ou quand ils sont membres d'un comité; souvent, ces parents sont gênés d'exprimer verbalement leur pensée en présence d'autres participants qui semblent manier si bien un langage plutôt abstrait;

— par ailleurs, une certaine méconnaissance de la « chose pédagogique » (et du jargon qui l'entoure), du fonctionnement complexe du système scolaire, etc., handicape grandement ces parents dans leurs échanges avec les enseignants. Ceux-ci se disent les spécialistes de la pédagogie, et les parents se sentent mal placés pour dialoguer d'égal à égal sur les difficultés scolaires de leur propre enfant. Ce handicap pèsera, tant sur les échanges personnels des parents avec l'enseignant que sur leur participation aux travaux d'un comité, par exemple.

4.3.9 En terminant, il faut rappeler que ces difficultés sont liées de près ou de loin à cette distance culturelle qui sépare les parents de milieu défavorisé et l'école. La situation de certaines familles, notamment celles qui dépendent du soutien d'un seul parent (principalement des femmes), accentue considérablement les difficultés de participation de ces parents à la chose scolaire. Il ne faudrait en aucun cas attribuer ces problèmes à une incapacité des parents de s'avancer ni à un désintérêt pour l'expérience scolaire souvent difficile que vit leur enfant. Les parents de milieu défavorisé ont une grande distance à franchir, de grandes résistances à vaincre avant d'entrer vraiment dans l'école, mais, une fois entrés, ils agissent. De nombreuses expériences le prouvent. Moins enclins à la parole qu'à l'action, lorsqu'ils entreprennent une action, ils la mènent jusqu'au bout et font souvent preuve d'une persévérance exemplaire pour réaliser des tâches particulières. L'esprit de solidarité et d'entraide qui les anime est, à bien des égards, supérieur à ce qu'on peut trouver ailleurs. Ils peuvent être des acquis solides pour des comités d'école. À titre d'exemple, il est pertinent de mentionner l'intérêt pour les questions scolaires manifesté par les parents de certaines écoles défavorisées du centre-ville ou de milieu rural qui, à un moment ou à un autre, ont été menacées de disparition.

Les instruments pédagogiques

4.3.10 L'adaptation de l'école, en plus d'exiger un changement dans les attitudes du personnel de l'école et un accroissement de la participation des parents, devra s'appuyer aussi sur des instruments pédagogiques appropriés. Il sera essentiel que soient mis à la disposition des enseignants des instruments qui rendent compte adéquatement du rendement intellectuel des enfants de milieu défavorisé. De plus, il sera important que l'école tienne compte de la quantité et de la nature des ressources didactiques dont disposent les enfants de ce milieu et qu'elle s'adapte à cette réalité; elle saura ainsi mieux utiliser les ressources propres du milieu, que bien souvent elle ignore.

4.3.11 Pour chacun de ces volets, nous décrivons d'abord une situation idéale pour analyser par la suite les difficultés observées.

1. Les outils d'évaluation

4.3.12 Dans une école bien organisée pour la mesure et l'évaluation, le personnel scolaire aura à sa disposition des moyens adéquats dont le niveau sera adapté aux enfants de milieu défavorisé. Ces moyens lui permettront d'évaluer avec plus de justesse les capacités et les apprentissages de ces enfants, dans le but de les aider dans leur cheminement scolaire et non dans le but de les classer prématurément.

4.3.13 Cependant, à l'heure actuelle, les moyens d'évaluation couramment utilisés dans le système scolaire au Québec[1] pénalisent l'enfant de milieu défavorisé de plusieurs façons :

— le fait de passer des tests exige en soi certaines aptitudes de la part des enfants : acquisition de l'écriture, effort d'attention, autonomie du comportement; il est courant que les jeunes enfants de milieu défavorisé, retardés dans leur formation, soient dans l'impossibilité de passer des tests;

— les questions des tests n'utilisent guère les expressions populaires, mais font plutôt appel à des mots de la langue littéraire qui bien souvent sont inconnus des jeunes enfants;

— le questionnaire de certains tests place parfois l'enfant dans des situations qu'il connaît mal (par ex. : les excursions à la campagne, plutôt rares pour les enfants du centre-ville de Montréal, etc.); dans d'autres cas, les idées abstraites véhiculées dans le test dépassent l'entendement de l'enfant, habitué aux problèmes concrets de son entourage immédiat.

4.3.14 Or, on sait jusqu'à quel point peuvent être importantes les premières évaluations que l'on fait du rendement ou de l'intelligence de l'enfant pour son cheminement scolaire ultérieur. Il est donc essentiel qu'au départ on puisse évaluer les capacités de l'enfant par des moyens appropriés qui tiennent compte de sa situation, sans pour autant le pénaliser pour les années à venir.

2. Les ressources didactiques

4.3.15 Quant aux ressources didactiques, en mettant les choses au mieux, le personnel pourra compter sur un matériel varié et adapté aux besoins des enfants de milieu défavorisé. Dans certains cas, l'école palliera le manque de ressources didactiques du milieu familial ou

1. Ces observations touchent particulièrement les tests utilisés au primaire et au préscolaire

social. Les enseignants utiliseront ces ressources de façon judicieuse pour adapter leur enseignement à l'enfant et à ses difficultés particulières.

4.3.16 Si l'on garde présentes à l'esprit des normes idéales, on remarque souvent, en milieu défavorisé, une insuffisance de ressources didactiques appropriées aux apprentissages scolaires. Cette carence se manifeste autant à l'école et à la maison que dans l'environnement socio-économique.

4.3.17 Plusieurs écoles de milieu défavorisé ne peuvent s'organiser comme elles le devraient pour que les élèves réussissent pleinement les apprentissages exigés par les programmes d'études. Dans ces écoles, on constate une pénurie de manuels scolaires, de livres pour enfants, de livres de référence et de fournitures scolaires; le matériel didactique qu'on y trouve s'accorde mal avec les réalités sociales du milieu et les fonds qui permettraient de le renouveler sont souvent insuffisants. L'équipement de base en moyens d'enseignement n'existe pas toujours et les moyens audio-visuels sont sous-utilisés. On remarque enfin un manque de formation du personnel qui empêche d'utiliser convenablement le matériel didactique dans ces écoles dont les locaux sont souvent inadéquats ou insuffisants.

4.3.18 Dans la plupart des cas, les familles sont bien mal préparées pour aider l'enfant à atteindre les objectifs du système d'éducation et dans maints foyers on déplore l'absence de livres ou de revues qui pourraient aider l'enfant dans son travail scolaire. Il faudrait utiliser davantage les moyens de communication, telles la radio et la télévision, à des fins éducatives; les fournitures scolaires et le matériel didactique imposent bien souvent des sacrifices financiers aux familles, à un point tel que, dans certains cas, les enfants en sont privés. De plus, l'école organise certaines activités pédagogiques qui supposent l'exploitation de ressources éducatives inexistantes dans la famille.

4.3.19 Dans les zones où le nombre de familles à faibles revenus est élevé, on constate la rareté des moyens destinés à assurer le développement culturel de la collectivité (bibliothèques, cinémas, librairies, etc.). Les moyens qui pourraient exister sont négligés ou insuffisamment utilisés.

Devant cet état de choses, il est important que les écoles ouvertes aux enfants « défavorisés » prennent des dispositions spéciales pour corriger cette situation. Deux possibilités sont offertes. La première serait que l'école procure elle-même aux enfants le matériel didactique indispensable à leur apprentissage, par exemple, donner à tous un dictionnaire. La deuxième possibilité qui a l'avantage de n'occasionner aucune dépense supplémentaire, serait que l'école adapte le contenu des programmes aux ressources du milieu, en faisant appel à des moyens immédiatement disponibles, par exemple, telle émission télévisée suivie par tous les enfants. On pourra enfin, dans certains cas, montrer aux enfants comment utiliser les ressources communautaires qui sont à leur portée mais qui, pour bien des raisons, leur semblent inaccessibles.

Interventions proposées pour adapter l'école

4.4 À la suite de cette analyse des problèmes, on perçoit mieux l'ampleur et la nature des interventions à entreprendre pour adapter davantage l'école primaire aux besoins et à la culture de l'enfant de milieu défavorisé. Cette action est importante dans la mesure où elle permettra aussi de résoudre les problèmes prévisibles dans la scolarisation future de ces

enfants (échecs, absentéisme, abandon...), problèmes auxquels on cherche souvent à remédier quand il est trop tard.

4.4.1 Les interventions préconisées dans le cadre de cette politique touchent essentiellement les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants, la participation des parents à l'orientation de l'école et l'adaptation des instruments pédagogiques. Ces domaines sont étroitement liés. Un changement dans les attitudes des enseignants pourra appeler une plus grande participation des parents. Une meilleure intégration des parents à l'école pourra amener un changement des pratiques pédagogiques. Par ailleurs, un changement des pratiques pédagogiques des enseignants exigera des instruments appropriés, etc.

4.4.2 Nous donnons ici une description des diverses interventions préconisées dans chacun de ces domaines. Même si ces interventions sont de nature différente, elles demeurent complémentaires dans leur application. De plus, elles se situent actuellement à des degrés divers de réalisation. Ainsi, certains milieux sont plus avancés dans l'expérimentation de l'une ou l'autre des interventions préconisées ici.

Le personnel scolaire : projet de perfectionnement

1. Projet de perfectionnement de l'équipe-école

4.4.3 Le projet de perfectionnement de l'équipe-école découle d'une analyse approfondie de la situation de l'école primaire en milieu défavorisé. Cette analyse conduit à reconnaître la position stratégique du personnel scolaire dans toute action visant à adapter l'école primaire à l'enfant de milieu défavorisé. Cette intervention semble donc prioritaire et nécessaire à toute autre action. Son orientation s'appuie sur une série d'expériences menées dans 5 écoles (2 en milieu rural, 3 en milieu urbain). Les résultats de ces expériences sont assez probants[1].

— On remarque, en effet, une réduction de l'absentéisme des enfants; de plus, ces derniers sont moins souvent dirigés vers le secteur de l'enfance exceptionnelle; on note un accroissement de la motivation des élèves pour les matières au programme; une réduction de l'isolement des enseignants et un accroissement de l'intérêt pour leur tâche; un renouvellement des instruments pédagogiques et une meilleure utilisation des services de la commission scolaire; une plus grande présence des parents dans l'école; un renouvellement de l'aménagement physique de l'école et des ressources éducatives.

4.4.4 Ces résultats viennent appuyer l'orientation de base donnée au projet, à savoir non pas former des spécialistes des milieux défavorisés, mais faire prendre conscience aux enseignants des problèmes rencontrés et leur laisser la responsabilité des solutions qu'ils jugent appropriées. Ce projet d'intervention s'appuie donc sur les points suivants :

— un perfectionnement à l'école;

— une participation collective de tout le personnel scolaire (équipe-école) aux différentes étapes du projet; il peut s'agir du directeur, d'un enseignant, du psychologue ou d'une autre personne; il faut souligner le rôle-clé qu'aura à jouer le directeur au cours de cette

1. Ces résultats sont donnés dans le « Rapport et Recommandations du Comité » relatif au « Projet expérimental de perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés », novembre 1978, p. 16.

intervention; ses initiatives sont en effet essentielles pour apporter toute modification importante à la vie de l'école;

— une définition collective des besoins de formation et de perfectionnement faite par l'équipe-école en fonction de sa pratique quotidienne en milieu défavorisé et des problèmes que rencontrent les enfants;

— un soutien technique à l'équipe-école dans la définition et l'organisation de son projet de perfectionnement.

4.4.5 Ce projet vise en premier lieu à permettre aux membres d'une équipe-école d'être soutenus dans leur travail pour mieux comprendre les enfants d'un milieu socio-économique et culturel différent du leur et de relier cette compréhension à une pratique pédagogique et professionnelle adaptée au vécu des enfants.

4.4.6 Dans cette optique, voici quels sont les objectifs particuliers de ce projet :

— permettre à l'équipe-école de connaître et de mieux comprendre la réalité socio-économique, culturelle, familiale et psychologique de l'enfant dans son vécu quotidien;

— permettre à l'équipe-école de prendre conscience de ses sentiments et attentes à l'égard des enfants de milieu défavorisé ainsi que de leur incidence sur le cheminement scolaire des enfants;

— sensibiliser et préparer le personnel à l'intégration des parents à la vie de l'école;

— acquérir des compétences pour définir et utiliser une instrumentation pédagogique destinée aux enfants de ces milieux; ainsi, le personnel enseignant pourra adapter sa pratique pédagogique quotidienne et ses méthodes aux besoins et aux intérêts de ses élèves; il pourra utiliser des instruments d'évaluation équitables à leur égard et baser son enseignement sur des ressources didactiques appropriées.

4.4.7 Ce projet est d'une durée de deux ans et prend en moyenne de quinze à vingt jours par an selon les expériences effectuées dans certaines commissions scolaires. Il se déroule en deux phases. « La première phase vise à développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec le milieu défavorisé et à rendre ce personnel plus apte à l'intégration des parents à la vie de l'école. La deuxième phase vise à développer des compétences dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, des ressources didactiques et de l'utilisation des instruments d'évaluation[1] ». Pour ce qui est des différentes étapes du projet, le ministère souhaite laisser à l'équipe-école le maximum de latitude pour organiser les activités de perfectionnement, afin que ce projet réponde aux véritables besoins des personnes concernées. Cependant, certaines étapes générales ont été prévues pour faciliter le travail de l'équipe-école et poser quelques jalons qui permettront l'évaluation du projet. Voici une brève description de ces étapes :

Étape 1 : La connaissance du milieu

À cette étape, l'équipe-école se familiarise avec les caractéristiques spéciales du milieu défavorisé et cherche à connaître de façon particulière l'environnement dans lequel elle travaille et les conditions de vie des enfants. Elle cherche par la suite à mieux comprendre et expliquer la situation scolaire des enfants; à cette étape, le ministère fournit de la documentation de base sur le milieu défavorisé et des moyens pour réunir les informations nécessaires.

1. Tiré du document « Perfectionnement du personnel scolaire des écoles situées en milieu défavorisé ». Document interne, ministère de l'Éducation, juin 1978; page 24.

Étape 2 : L'établissement d'un diagnostic

Après avoir cherché à comprendre comment l'enfant perçoit son environnement scolaire, l'équipe s'interroge sur ses propres pratiques pédagogiques, sur les relations qu'elle entretient avec les parents en fonction de ce qu'elle connaît maintenant de l'ensemble du milieu. Cette étape est cruciale, puisque l'équipe remet en question non seulement ses aptitudes professionnelles, mais également ses habitudes, ses attitudes, ses valeurs et même ses conceptions de la vie.

Étape 3 : La détermination des besoins de perfectionnement

À partir du diagnostic établi, l'équipe-école cherche à déterminer ses besoins de perfectionnement. Pour faciliter la réalisation de cette étape stratégique, le ministère fournit une grille d'analyse qui permet à l'équipe de mieux définir ses besoins en fonction des problèmes concrets qu'elle a diagnostiqués et qu'elle veut résoudre. Pour réaliser son projet de perfectionnement, l'équipe peut disposer de ressources financières et du soutien du responsable local; elle pourra aussi choisir dans un répertoire les activités de perfectionnement répondant à ses besoins.

Étape 4 : L'évaluation du projet

L'ensemble du projet doit faire l'objet d'une évaluation; cette évaluation sera utile à l'équipe-école pour voir dans quelle mesure les quatre objectifs mentionnés plus haut sont atteints. Cette évaluation servira aussi au ministère et à la commission scolaire. La planification de cette évaluation doit se faire dès le début du projet.

4.4.8 La réalisation du projet implique un certain nombre de conditions de base qui fixent le choix des écoles :

— les écoles devront se situer dans un milieu considéré comme défavorisé;

— les membres d'une équipe-école s'engageront à respecter les objectifs du projet et à participer aux activités prévues par le projet, y compris celles ayant trait au processus d'évaluation;

— la commission scolaire respectera l'autonomie des écoles au cours de la réalisation du projet; elle s'engagera, compte tenu des ressources offertes par le ministère, à apporter toute l'assistance nécessaire; elle respectera la réorganisation des tâches et des activités d'enseignement en vue de libérer le personnel scolaire pendant ses heures de travail et de permettre les activités de perfectionnement planifiées par les équipes-écoles; elle collaborera étroitement avec le directeur afin de mener à bien le programme de perfectionnement.

4.4.9 Le ministère, la commission scolaire et l'école sont tous trois concernés par l'organisation de ce projet. Le ministère de l'Éducation accordera une priorité aux projets situés dans les secteurs les plus défavorisés. Il s'engage à fournir toutes les informations pertinentes dans des délais qui permettent une planification adéquate du projet, c'est-à-dire, durant le premier semestre d'une année scolaire. Il analysera les demandes des commissions scolaires et procédera avec elles au choix définitif des écoles avant la fin mars pour que le projet puisse être mis en route en septembre, l'année suivante. Le ministère participera, avec la commission scolaire, au choix d'un responsable local et allouera les budgets nécessaires. Il fournira les instruments requis pour assurer le bon fonctionnement du projet et un soutien important, par le moyen de ses directions régionales, aux responsables locaux.

4.4.10 La commission scolaire devra présenter sa demande de participation au projet, indiquer les écoles qui veulent y participer et démontrer qu'elles répondent aux conditions de base déjà énumérées. Une fois la décision arrêtée, elle présentera une prévision budgétaire incluant les

coûts du projet pour chacune des écoles participantes. Elle désignera, parmi son personnel des cadres, un responsable qui verra à fournir l'information aux équipes-écoles, à participer au choix d'un responsable local, à suivre de près le déroulement du projet et à en faciliter la bonne marche. La commission scolaire est également responsable de l'évaluation de ces expériences; de plus, elle devra présenter annuellement au ministère un rapport des dépenses relatives aux projets approuvés.

4.4.11 Le responsable local, choisi conjointement par le ministère et la commission scolaire, est rattaché à cette dernière, mais son action a lieu auprès des équipes-écoles qui participent au projet. C'est lui qui assure la réalisation de toutes les phases du projet en respectant le dynamisme de l'équipe-école et en n'empiétant pas sur les attributions du directeur de l'école. Il ne s'agit pas de supplanter ce dernier, mais de lui apporter le soutien nécessaire pour faciliter la prise de conscience des problèmes existants et l'organisation des activités de perfectionnement. Il participe à l'évaluation et il est le point de contact entre les équipes-écoles et la commission scolaire.

2. Le répertoire des activités de perfectionnement

4.4.12 Ce programme de perfectionnement de l'équipe-école est un projet d'envergure : il vise à changer les attitudes, les mentalités et les pratiques pédagogiques. De plus, il se déroule sur une période assez longue (deux ans) et demande l'adhésion et la participation de tout le personnel de l'école. Certaines écoles de milieu défavorisé, pour une raison ou pour une autre, ne pourront pas s'engager dans un projet aussi vaste. C'est pour répondre aux besoins spécifiques de ces écoles que le ministère établira un répertoire d'activités.

4.4.13 Ces activités ont pour objectif principal de développer la compétence du personnel des écoles dans un champ particulier. Elles seront proposées aux écoles situées en milieu défavorisé qui pourront faire état de besoins de perfectionnement de ce type. Le déroulement des activités de perfectionnement se fera en tenant compte des points d'appui de la stratégie. La formation du personnel devra être collective, même si elle ne comprend pas toute l'équipe-école, et l'activité de perfectionnement visera à apporter une solution « pratique » à des problèmes perçus par le personnel scolaire. Tout en ayant une portée plus limitée que le grand « projet de perfectionnement », ces activités chercheront quand même à sensibiliser le personnel à la situation des jeunes de milieu défavorisé et à leurs problèmes scolaires, à favoriser l'intégration des parents à l'école et à assurer un meilleur fonctionnement de l'équipe-école encadrée dans son travail par la direction[1].

4.4.14 Le ministère prévoit constituer un répertoire des activités de perfectionnement. On peut déjà prévoir que cette banque contiendra des activités concernant « l'utilisation des ressources didactiques », « l'adaptation et la fabrication de matériel éducatif », « la mesure et l'évaluation ». Par ailleurs, cette banque pourra être enrichie à la suite d'un inventaire des divers « programmes de perfectionnement » utilisés et expérimentés dans le milieu. De plus, d'autres activités pourraient être développées selon les besoins manifestés dans le cadre de ces programmes. Le répertoire d'activités reste donc ouvert et pourra s'enrichir à mesure que se diversifieront les besoins de perfectionnement.

1. Ainsi, une activité particulière pourrait être organisée à l'intention du directeur pour l'aider à assumer son rôle au sein de l'équipe-école.

3. Conclusion

4.4.15 La stratégie de perfectionnement du personnel des écoles est centrée sur le perfectionnement à l'école même. Ceci devrait fournir au ministère un diagnostic des difficultés que rencontre ce personnel en milieu défavorisé. Il est important que ces informations puissent aider à préparer les programmes de formation des maîtres de niveau universitaire, afin que les nouveaux arrivants ne se sentent pas désorientés devant la nature des problèmes qui se posent dans ces écoles, et qu'ils aient déjà commencé à réfléchir sur le lien à établir entre le vécu des enfants et les pratiques pédagogiques. Cette proposition ne devrait cependant pas conduire à la formation de « spécialistes des milieux défavorisés » ; cela serait contraire aux intentions de la politique dans son ensemble et particulièrement au principe de « discrimination positive ». Cependant, il est essentiel que les futurs maîtres et administrateurs soient sensibilisés et bien préparés à œuvrer dans ces écoles.

4.4.16 En terminant, on doit rappeler la grande importance que revêt le perfectionnement du personnel scolaire dans le cadre de la présente politique. Il constitue, selon nous, la première étape d'une ouverture véritable de l'école à la communauté, car :

> « *Les enseignants sont parmi... les éléments fondamentaux de cette transformation de la mentalité de l'école face aux milieux défavorisés. Ils se doivent de devenir plus conscients de leurs propres déterminants socio-psychologiques et culturels qui influencent leurs décisions dans leurs interventions auprès des enfants, afin de ne pas devenir eux-mêmes les sources de tension, de discontinuité et de mésadaptation psychologique et scolaire de ces enfants de par leur personnalité, leur méthodologie, le contenu de leur enseignement et leurs attitudes face à l'enfant et son milieu*[1] ».

La participation des parents : mécanismes et soutien à la participation

4.4.17 « L'école québécoise »[2] accorde une place importante à la participation des parents à l'école et à la commission scolaire. Les interventions préconisées dans la présente partie s'inscrivant dans ce plan, il apparaît utile de rappeler ici les moyens d'action qui y sont proposés.

4.4.18 On reconnaît deux niveaux de participation des parents : la participation individuelle et la participation collective.

La participation individuelle

Pour favoriser cette participation, la réglementation sera révisée pour que l'école transmette périodiquement aux parents les résultats de l'évaluation scolaire de leurs enfants, fournisse des indications sur différents aspects du fonctionnement de l'école et consulte les familles dont les enfants nécessitent une attention particulière à cause de difficultés d'adaptation.

---

1. Lefebvre, Yvon, op. cit., page 158.
2. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, février 1979.

La participation collective des parents

On reconnaît, dans « L'école québécoise », quatre lieux privilégiés de participation collective des parents : le comité d'école, le conseil d'orientation de l'école, le comité de parents et le conseil des commissaires. Le comité d'école devient en quelque sorte l'organisme de concertation des parents, en vue de dégager une position commune sur certains aspects du fonctionnement de l'école à signaler au conseil d'orientation et, par le moyen des comités de parents, au conseil des commissaires. Le conseil d'orientation assurera la représentation des parents dans le processus décisionnel de l'école et dans la définition du projet éducatif. Dans ce contexte, les comités de parents transmettent les prises de position des parents sur des questions qui sont au niveau de la commission scolaire. De plus, un représentant des parents, élu par et parmi les membres des comités de parents, fera partie de droit du comité exécutif et du conseil des commissaires de la commission scolaire.

4.4.19 Dans le cadre de la présente politique, nous reprenons les deux orientations fondamentales de la participation des parents : la participation individuelle et la participation collective. Dans cette perspective, l'objectif général poursuivi par les interventions dans le domaine de la participation des parents à l'école de milieu défavorisé peut se formuler comme suit :

— favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant et accroître leur participation au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu.

4.4.20 Cet objectif, quoique compris dans les intentions générales du ministère et inscrit dans les structures préconisées pour favoriser la participation des parents, apparaît de la première importance lorsqu'il s'agit d'adapter l'école à l'enfant de milieu défavorisé. Cependant, en raison de la distance considérable qui sépare ces parents de l'école, on reconnaît qu'un effort particulier sera nécessaire pour les sensibiliser et les amener vraiment à participer à la chose scolaire. En ce sens, on cherchera à amener les parents à se rapprocher de l'école et à rapprocher l'école des besoins et caractéristiques propres de leurs enfants.

4.4.21 Pour atteindre cet objectif, trois types d'interventions sont prévus :

— les interventions favorisant la complémentarité de l'action éducative des parents et de celle des enseignants;

— les interventions favorisant la participation des parents au fonctionnement de l'école;

- on devra sensibiliser les parents à certains aspects de leur rôle d'éducateur et à l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant; ainsi, on pourra aborder certains éléments touchant l'alimentation et l'hygiène et on demandera aux parents de créer à la maison un climat propice au travail de l'enfant qui devra être encouragé dans ses efforts.
- on devra ensuite apporter aux parents l'appui nécessaire pour qu'ils soient en mesure d'aider leur enfant, en leur expliquant les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours (français ou mathématiques, par exemple);
- on devra enfin, encourager les parents à venir rencontrer le maître de leur enfant, pour qu'ils collaborent à l'établissement du diagnostic de la situation scolaire de l'enfant (de son niveau de motivation, des forces et des faiblesses de son rendement scolaire). Il est essentiel que les parents puissent être présents dans la réalisation de ces activités, à cause de leur connaissance du « vécu » familial et social de l'enfant. Sans cela, les responsables scolaires, et plus particulièrement le maître, ne pourront agir en toute justice à l'égard de l'enfant et ne pourront poser les gestes adéquats qui assureront son plein développement. Tout en modifiant leur comportement vis-à-vis des problèmes de l'éducation, cette collaboration parents-maîtres devrait déborder le diagnostic et leur permettre d'établir les mesures propres à améliorer le rendement scolaire de l'enfant et les aspects éducatifs de l'environnement familial. Elle devrait également leur permettre d'adopter des comportements susceptibles de favoriser le progrès de l'enfant;

— les interventions favorisant la participation des parents aux décisions prises dans l'école.

4.4.22 Nous présenterons ces trois catégories d'interventions en précisant d'abord les objectifs particuliers qu'elles poursuivent, en décrivant ensuite les démarches proposées et en définissant enfin des moyens concrets permettant des interventions privilégiées.

Les interventions favorisant la complémentarité de l'action éducative parents-enseignants.

1. Objectifs et démarches

4.4.23 Ces interventions seront centrées principalement sur le rôle éducatif des parents et sur les échanges parents-enseignants dans le but d'assurer une complémentarité véritable à toute action éducative. Il ne faut pas oublier que ce qui intéresse principalement les parents, ce sont les progrès de leur enfant. C'est dans cette optique que sont envisagés les objectifs spécifiques de ces interventions qui visent :

— à permettre aux parents d'apporter un soutien adéquat à leur enfant;

— à permettre aux parents de se familiariser avec les différents aspects du cheminement scolaire de leur enfant;

— à permettre aux parents de dialoguer avec les enseignants au sujet de la complémentarité de leur action éducative.

4.4.24 On doit mentionner ici quelques-unes des démarches essentielles à la réalisation de ces objectifs :

2. Moyens privilégiés

4.4.25 « L'école québécoise » préconise des mesures qui faciliteront la complémentarité de l'action éducative parents-enseignants, telles la remise officielle de six bulletins dans l'année et des rencontres mensuelles avec les parents des élèves dont le rendement scolaire et le développement personnel connaissent des difficultés. Ces mesures, ainsi que la démarche déjà proposée, pour être pleinement efficaces, devront être accompagnées d'une action d'animation qui permettra de sensibiliser les parents à leur rôle. C'est cette animation qui servira de déclencheur à l'ensemble des démarches entreprises ici. On doit aussi souligner le rôle important qu'aura à jouer l'enseignant, principalement dans l'acceptation et la poursuite de ce dialogue avec les parents. Cette orientation est compatible avec l'esprit de l'intervention décrite précédemment et relative au personnel scolaire, où nous avons souligné combien il est important pour le personnel de s'ouvrir au dialogue avec la famille.

4.4.26 Malgré le rôle-clé que devra jouer l'enseignant au cours de ses échanges avec les parents, nous ne pouvons lui demander d'agir comme le premier agent de sensibilisation des parents. Ce mandat devrait revenir au comité d'école, qui pourrait assumer les responsabilités suivantes :

— sensibiliser les parents à l'importance de leur soutien à l'enfant et leur faire connaître la nature de ce soutien;

— permettre aux parents de se familiariser avec l'école, de mieux connaître les méthodes qui y sont utilisées et de prendre conscience de leurs droits et de leurs devoirs;

— favoriser le dialogue avec les enseignants; sensibiliser les parents à l'importance de ce dialogue et leur apporter l'aide appropriée; procéder de même avec les enseignants;

— choisir des moments opportuns dans le calendrier scolaire pour mettre sur pied des activités permettant aux différents groupes de communiquer (ex. : activités spéciales dans le cadre de la journée d'accueil; rencontres parents-enseignants dans les familles à l'extérieur de l'école; rencontres personnelles parents-enseignants au moment de la

remise des bulletins; organisation d'ateliers sur l'enseignement du français dans telle classe; ateliers de discussion parents-enseignants sur des problèmes particuliers, etc.).

4.4.27 Le comité d'école, pour mener à bien l'ensemble de ces tâches, pourra recevoir l'aide d'un animateur; celui-ci sera une personne-ressource mise à la disposition des parents par chacune des commissions scolaires implantées en milieu défavorisé. Ce responsable des relations avec les parents devra, pour sa part, susciter, dans chaque école de son secteur, la création d'un comité d'école vivant et dynamique, capable d'amener les parents à s'intéresser au cheminement scolaire de leur enfant.

4.4.28 Les parents et le comité d'école pourront enfin compter sur d'autres moyens mis à leur disposition, tels que les services d'éducation des adultes, par exemple.

Les interventions favorisant la participation des parents au fonctionnement de l'école

1. Objectifs et démarches

4.4.29 Ces interventions permettront aux parents d'entrer dans l'école et de collaborer avec les autres éducateurs à la réalisation de certaines tâches. Les objectifs poursuivis par ce type d'intervention en fonction de l'adaptation de l'école sont :

— d'associer davantage les parents à la mission de l'école;

— d'enrichir la qualité des services éducatifs par la contribution des parents;

— de permettre aux parents de connaître l'école « de l'intérieur » par le moyen des activités qui s'y déroulent.

4.4.30 Pour respecter ces objectifs, il ne faudra pas laisser aux parents les tâches dont personne ne veut à l'école, mais leur proposer une collaboration avec le personnel scolaire qui leur permette de participer au fonctionnement de l'école.

4.4.31 Il faut prévoir une démarche progressive quant à l'intégration des parents. Ainsi, la collaboration aux activités éducatives est plus délicate à réaliser, compte tenu, d'une part, de la difficulté particulière à ce genre d'activités et des résistances qui se manifestent davantage dans ce domaine. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'importance de la présence des parents au cours de certaines activités, souvent grandement valorisées par les enfants, et qui peuvent être le lieu d'échanges véritables entre les enfants, les enseignants et les parents. Ces activités, liées au domaine parascolaire, peuvent souvent servir d'entrée aux parents dans l'école, tout en leur permettant de remplir des tâches pertinentes et familières qui leur permettront de se valoriser. La collaboration des parents pourrait donc avoir comme objets :

— les activités dites parascolaires, telles que les rencontres sportives, les classes vertes, les excursions, les visites industrielles ou autres. Tout en participant à leur organisation, les parents pourraient au cours de ces activités agir comme responsables ou assumer un rôle de soutien;

— les activités « complémentaires ». Les parents pourraient collaborer à ce genre d'activités à divers titres, par exemple, la surveillance des récréations, et des dîners à l'école, l'encadrement des jeunes dans les périodes libres, et la surveillance de la bibliothèque ou de divers ateliers;

— les activités pédagogiques. Dans ce type d'activités, les parents pourraient assumer des fonctions de soutien du maître, comme celles de répétiteurs, d'aides dans les ateliers de travaux manuels, d'aides pour individualiser l'enseignement ou encore constituer des

ressources éducatives dans certaines matières[1], telles que les sciences humaines, l'écologie, la morale, etc.

2. Moyens privilégiés

4.4.32 La délimitation des champs de la collaboration des parents avec le personnel scolaire et les modalités de cette collaboration pourraient se faire au sein du comité d'école. Ainsi, le comité pourra tenir compte du caractère propre à son école et établir le « corridor de collaboration » en fonction de la dynamique propre de l'école, des attitudes et des mentalités des personnes concernées (parents, personnel scolaire).

4.4.33 Le comité pourrait veiller à la réalisation des opérations suivantes :

— dresser le plan des activités qui feront l'objet de cette collaboration pour l'année et veiller à en assurer la coordination;

— voir à ce que les parents soient vraiment associés à l'organisation des activités dont ils assurent la surveillance ou la responsabilité;

— s'assurer que cette coopération ne se limite pas à une sphère marginale de la vie de l'école, mais amène petit à petit les parents à s'associer de plus près à la mission éducative.

Les interventions favorisant la participation des parents au processus décisionnel

1. Objectifs et démarches

4.4.34 Ce type d'interventions, fortement encouragé par le ministère de l'Éducation, est, en quelque sorte, l'aboutissement des démarches précédentes. Il s'appuiera sur une définition commune des valeurs et des objectifs éducatifs formulés par les différents agents d'éducation et les parents; il se traduira concrètement par un plan d'action concerté qui orientera le développement de l'école. Cette prise en charge suppose, d'une part, que le personnel scolaire est vraiment ouvert et préparé à une participation des parents[2] et qu'il est prêt à partager son rôle de « spécialiste de l'éducation ». D'autre part, elle suppose que les parents sont capables de formuler clairement leurs besoins et leurs attentes et qu'ils ont appris à vaincre leur scepticisme à l'égard des institutions officielles, la perception négative d'eux-mêmes et leur méfiance à l'égard des spécialistes et des gestionnaires[3].

4.4.35 Dans cette perspective, les interventions préconisées ici visent à :

— associer les parents aux décisions concernant les principaux aspects de la vie de l'école;

— rendre l'école plus perméable aux influences du milieu dans lequel elle se situe.

4.4.36 La notion de « projet éducatif » préconisée dans « L'école québécoise » confirme la ferme volonté du ministère d'encourager la participation des parents et des autres agents éducatifs aux décisions prises à l'école :

---

1. Dans le cadre des cours de formation aux adultes, il est possible de penser à un programme de perfectionnement qui permettrait, entre autres, à des adultes de milieu défavorisé, de se préparer à remplir ces tâches.
2. Cette préparation devrait se faire dans le cadre de l'intervention touchant le perfectionnement de l'équipe-école.
3. Cette évolution se fera progressivement au cours des actions quotidiennes de collaboration effectuées dans le cadre des interventions précédentes.

— « le projet éducatif favorise le choix des parents, c'est-à-dire qu'il leur permet d'exprimer leurs attentes et de faire valoir leurs points de vue au sujet du développement et des priorités de l'école de leurs enfants[1] ».

— « le projet éducatif offre l'avantage de situer le plus près possible de l'enfant et des parents l'indispensable débat sur les choix éducatifs de chaque école du Québec, en vue d'en faire un lieu d'apprentissage, de croissance et d'épanouissement personnels[2] ».

4.4.37 Ce nouveau partage des responsabilités fondamentales viendra s'appuyer sur une législation appropriée et sur un nouveau mécanisme prévu à l'intérieur de la structure de l'école : le conseil d'orientation. On peut envisager la participation des parents à diverses étapes du processus décisionnel. En voici quelques-unes :

— la planification du projet éducatif. Cette étape comprend la définition des orientations de l'école et la planification des activités destinées aux élèves et aux parents (objectifs à atteindre, nature des activités, programmes, méthodes, stratégies à utiliser auprès des parents, etc.);

— la réalisation du projet éducatif. Il s'agit de la conduite concrète, progressive et coordonnée des activités (calendrier, horaires, aménagement de l'école, regroupement des élèves, ressources humaines, matérielles et financières nécessaires; règlements de l'école, discipline, mesures de sécurité, règles d'hygiène, etc.);

— l'évaluation du déroulement du projet éducatif ou du plan d'action et de l'atteinte des objectifs visés;

— la détermination des modifications à effectuer à la suite de cette évaluation.

2. Moyens privilégiés

4.4.38 Pour réaliser la participation des parents au processus décisionnel de l'école, le ministère s'engage à prendre certaines mesures, dont les principales sont : proposer des amendements à la Loi de l'Instruction publique en vue de préciser le statut et les fonctions du directeur de l'école; préciser le mandat du conseil d'orientation; permettre à la commission scolaire de déléguer des pouvoirs au directeur de l'école et au conseil d'orientation; établir, dans les directions régionales, un programme de soutien pour le développement de projets éducatifs et la création de conseils d'orientation. Cependant, la participation des parents au processus décisionnel revêtira un caractère particulier dans une école de milieu défavorisé et sera parfois plus difficile à réaliser que dans les autres écoles en raison de cet écart que nous avons déjà mentionné; c'est en ce sens qu'il nous semble crucial d'apporter une attention particulière à cette école. Dans ce contexte, les moyens suivants sont préconisés :

— que le comité d'école assure le lien véritable avec l'ensemble des parents de l'école et demeure un organisme consultatif efficace; c'est lui qui sera garant d'une représentation véritable des volontés des parents au niveau du conseil d'orientation de l'école; il agira donc comme mécanisme de liaison entre les représentants des parents au conseil d'orientation et ceux de la base; de plus, le comité d'école aura une responsabilité dans la mise en application du plan d'action en ce qui concerne les parents;

— qu'une équipe spéciale d'animation offre un soutien particulier aux parents des écoles de milieu défavorisé en fonction de leurs besoins propres;

— que des instruments de soutien soit mis à la disposition de ces écoles pour aider les parents et les comités d'école à s'engager dans le processus décisionnel de l'école. Des documents sur le travail de groupe, sur les processus de planification et sur différentes expériences particulières en milieu défavorisé pourraient être préparés à cette fin.

---

1. Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1977, p. 142.
2. Idem, p. 146

Conclusion

4.4.39 En terminant, il est utile de rappeler le but général du présent chapitre : intensifier la participation des parents au développement éducatif de leurs enfants; réduire la distance culturelle école-famille et, en définitive, modifier la mission éducative de l'école pour qu'elle colle mieux aux besoins particuliers des enfants de milieu défavorisé.

4.4.40 La première démarche est individuelle et amènera les parents à se rapprocher de l'école; la dernière démarche est collective et amènera l'école à se rapprocher davantage des besoins particuliers des enfants en milieu défavorisé. Ces deux démarches sont, dans cette optique, complémentaires et indissociables; elles sont, aussi, progressives et il sera difficile de s'engager dans la dernière étape sans avoir accompli, au préalable, les deux précédentes.

4.4.41 Pour être réaliste, on ne demandera pas aux parents d'inventer, du jour au lendemain, un « projet éducatif » pour leur école. Ce sera l'aboutissement d'un long cheminement où les parents et le personnel de l'école auront appris à dialoguer, à mieux connaître leur vécu respectif, à travailler ensemble à des tâches complémentaires, à se faire confiance mutuellement. C'est à ce moment seulement qu'ils pourront collaborer efficacement et définir ensemble des orientations nouvelles à l'activité éducative pour que cette activité corresponde mieux aux besoins réels de leurs enfants.

4.4.42 Nous voudrions souligner enfin l'importance que nous reconnaissons à la notion de « projet éducatif » dans le cadre de l'action entreprise dans l'école de milieu défavorisé. Ainsi, c'est dans la mesure où les parents continueront à définir la mission éducative de l'école qu'ils arriveront à faire de cette école une institution qui répondra mieux aux besoins de leur milieu et qu'ils réduiront l'écart souvent signalé entre l'école et le milieu. Au lieu d'être un instrument d'intégration à la culture dite dominante, l'école deviendra ainsi un instrument de réelle promotion sociale où l'enfant pourra s'épanouir sans renier ses origines. Ainsi, comme on le souligne dans le Livre Vert : « pour l'école[...] procéder à la définition du « projet » qu'elle veut poursuivre, c'est entreprendre une action proprement politique; c'est déclencher un processus démocratique permettant à une population donnée de dire ce qu'elle attend des écoles qui la desservent[1] ».

4.4.43 Cependant, le « projet éducatif » ne naîtra pas du jour au lendemain dans chacune des écoles en milieu défavorisé. Les changements seront souvent l'aboutissement de patients efforts et d'un dialogue soutenu entre le personnel scolaire et les parents. Mais, dans toute éventualité, si les parents participent vraiment au processus éducatif de leur enfant, entrent dans l'école et permettent au personnel scolaire de mieux connaître et accepter ces enfants avec leurs caractéristiques propres, on pourra affirmer que le visage de l'école primaire en milieu défavorisé aura déjà commencé à changer.

4.4.44 Voici, comment pourrait s'exprimer ce changement, selon un témoignage cité dans la recherche d'Anne Laperrière :

— *« Depuis l'an passé, l'école a pris 15% d'avance. Avant, personne dans le quartier voulait en entendre parler; ils disaient que c'était une « école de fous ». Mais maintenant que la nouvelle direction a ouvert l'école aux parents et que les professeurs peuvent nous expliquer ce qu'elles font, on a la meilleure des écoles du quartier, puis les parents s'intéressent à ce qui s'y passe[2] ».*

---

1. Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, op. cit., p. 145.
2. Laperrière, Anne, *Les mères face à l'école en milieux défavorisés*, Montréal, CECM, 1977, p. 57.

Les instruments pédagogiques

4.4.45 Une meilleure participation des parents à la vie scolaire de leur enfant et un changement d'attitude des enseignants à l'égard de l'enfant de milieu défavorisé assureront une meilleure adaptation de l'école dans ce milieu. Cependant, ce changement ne pourra être complet s'il ne s'appuie pas sur des pratiques pédagogiques appropriées comme nous l'avons signalé au sujet du perfectionnement du personnel scolaire. En outre, pour que les pratiques changent et s'adaptent, il faut que les enseignants puissent compter sur des instruments appropriés. Nous traiterons brièvement de cette question du point de vue de l'adaptation des ressources didactiques et des techniques d'évaluation. Soulignons que cette intervention demeure quelque peu tributaire d'un changement des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants et qu'elle n'a pas le même poids que les deux autres présentées précédemment.

Les ressources didactiques

1. Objectifs et conditions

4.4.46 L'école de milieu défavorisé est, rappelons-le, souvent mal équipée pour répondre aux besoins du milieu qu'elle dessert et elle peut difficilement compter sur la famille ou sur le milieu environnant pour y puiser les ressources correspondant à celles utilisées dans les milieux mieux nantis. Les ressources didactiques qu'elle possède ne sont pas toujours suffisantes et, de plus, ne reflètent pas beaucoup la culture, les modes de vie, les aspirations du milieu défavorisé, pas plus d'ailleurs que son environnement géographique et social.

4.4.47 Pour corriger cette situation, voici quels sont les objectifs visés par cette intervention :

— favoriser, dans les écoles primaires de milieu défavorisé, l'acquisition et l'utilisation de matériel didactique utile aux apprentissages scolaires;

— permettre aux écoles primaires de milieu défavorisé d'offrir aux élèves le matériel didactique qui, en d'autres milieux, est habituellement fourni par les familles;

— aider le personnel des écoles primaires de milieu défavorisé à mettre au point du matériel didactique adapté aux caractéristiques culturelles des élèves.

4.4.48 Dans les écoles de milieu défavorisé, la réalisation de l'un ou l'autre de ces objectifs peut être prioritaire, compte tenu des ressources didactiques déjà disponibles, de la compétence des maîtres dans ce domaine et des besoins particuliers de la clientèle.

4.4.49 Les objectifs du programme de développement des ressources didactiques comportent deux éléments : l'allocation de ressources didactiques additionnelles et l'assistance aux maîtres pour l'utilisation maximale de ces ressources. Ces deux éléments ne sont pas indissociables. Une école peut n'avoir besoin que de ressources didactiques additionnelles qu'elle sait déjà utiliser; par contre, une autre école peut posséder des ressources didactiques suffisantes, mais avoir besoin d'assistance pour mieux les utiliser.

4.4.50 Un projet local est donc déterminé par les besoins particuliers d'une école dans son milieu[1]. Il est cependant nécessaire de fixer certains critères pour l'implantation de ce programme. Les voici :

1 On ne peut donc fixer des priorités d'implantation en fonction de cycles d'études, de disciplines particulières ou de catégories de matériel didactique.

— un projet doit concerner une école primaire en milieu défavorisé et correspondre aux besoins particuliers de cette école, tels que définis par l'équipe-école. De plus, il devra viser l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire et s'intégrer aux priorités de l'école.

Ce projet devra être accepté par la commission scolaire qui en répond au ministère.

2. Un programme de développement des ressources didactiques

4.4.51 Le programme de développement des ressources didactiques sera expérimenté dans quelques écoles au cours de l'année scolaire 1979-1980. Durant cette expérimentation, le programme est réservé aux écoles qui participent ou ont déjà participé à un projet de perfectionnement de l'équipe-école, ou à celles qui peuvent faire la preuve de réalisations en équipe. Ce choix est lié au fait que ce programme s'appuie sur un véritable travail de groupe.

4.4.52 Voici la description de l'expérimentation d'un projet dans une école.

4.4.53 La commission scolaire désigne un responsable du projet, puis elle transmet l'information aux écoles choisies en fonction des critères énumérés plus haut.

4.4.54 Ayant obtenu cette information, une école peut décider de s'engager dans un projet. Dans ce cas, l'équipe-école doit d'abord déceler les besoins de l'école en ressources didactiques (ou en soutien technique) en fonction d'un objectif précis qu'elle s'est fixé. Par exemple, résoudre des difficultés d'apprentissage des enfants, posséder un matériel mieux adapté à la réalité du milieu, etc. Les ressources didactiques nécessaires sont déterminées, l'équipe-école précise celles qui lui manquent et qu'elle doit acheter (louer ou fabriquer). Elle indique aussi le soutien dont elle a besoin pour bien utiliser ou fabriquer ces ressources. Il peut arriver que l'équipe se rende compte que l'école possède suffisamment de ressources didactiques, mais qu'elles sont sous-utilisées. La demande portera alors sur le soutien nécessaire pour corriger cette situation.

4.4.55 La demande de l'école est transmise à la commission scolaire, qui l'étudie et examine la possibilité d'en réaliser certaines parties à même ses ressources. Si elle est acceptée, la demande est, par la suite, transmise au ministère. Elle y est étudiée par le comité ministériel chargé de sélectionner les projets. Ce comité examine si le soutien demandé pour l'utilisation ou la fabrication de ressources didactiques peut être offert par le personnel du ministère. La décision est ensuite transmise à la commission scolaire.

4.4.56 L'équipe-école réalise son projet; elle en évalue le fonctionnement et, par la suite, les résultats; elle transmet enfin le rapport de cette évaluation à la commission scolaire.

4.4.57 Cette expérimentation permettra de planifier le développement futur de ce programme. L'évaluation de l'expérience acquise durant la première année permettra de mieux cerner ses conditions de réalisation et son mode de généralisation.

4.4.58 Au ministère, un groupe de travail prendra en charge la préparation et la réalisation de l'expérimentation. Son mandat comprendra les tâches suivantes :

— analyser les travaux déjà réalisés et préparer un document d'information pour les commissions scolaires et les écoles; préparer les outils nécessaires à la réalisation d'un projet (un instrument d'analyse des besoins, un formulaire de demande de subventions et un instrument d'évaluation du projet local); choisir les écoles participant à l'expérimentation et assurer le suivi et le soutien à ces écoles; produire un rapport d'évaluation et préparer une programmation triennale et un document de gestion du programme.

4.4.59 Le mandat du groupe se terminera à la fin de l'année d'expérimentation.

Les modes de mesure et d'évaluation

1. Objectifs

4.4.60 On doit rappeler brièvement qu'une utilisation prématurée de tests inappropriés peut pénaliser de façon durable l'enfant de milieu défavorisé. D'abord, en lui donnant [illegible] qu'à ses maîtres une image dévalorisante de ses aptitudes et de ses capacités, en lui enlevant toute motivation et, dans bien des cas, en justifiant son classement précoce dans des classes spéciales et en provoquant ainsi une détérioration progressive de sa vie à l'école.

4.4.61 Cependant, une évaluation correcte de l'intelligence et des apprentissages demeure pertinente au niveau primaire; à cette fin, il conviendra d'apporter des améliorations aux instruments actuels afin d'en éliminer les biais culturels. De plus, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, on privilégiera l'évaluation critérielle qui est moins susceptible de pénaliser systématiquement l'enfant de milieu défavorisé. L'approche normative devrait être réservée à la mesure de capacités et d'apprentissages au niveau de grands ensembles d'élèves et ce, avec des instruments adaptés. On devra enfin accorder plus d'importance, au primaire, à une évaluation en fonction de l'aide à l'apprentissage et moins en fonction de décisions administratives liées au classement précoce des enfants.

4.4.62 Pour implanter ces réformes dans les écoles primaires de milieu défavorisé, des actions concrètes doivent être entreprises. Elles auront les objectifs suivants :

— assurer au personnel des écoles et des commissions scolaires le soutien nécessaire pour l'élaboration et l'utilisation d'instruments d'évaluation critérielle, de même que pour la communication des résultats;

— assurer aux commissions scolaires le soutien nécessaire pour passer d'un système de classement, en termes d'évaluation normative, à un système basé sur l'évaluation critérielle;

— mettre à la disposition des commissions scolaires des instruments de mesure les moins biaisés possible, sur le plan culturel.

2. Les actions à entreprendre

4.4.63 Les deux premiers objectifs supposent des modifications d'importance dans les habitudes et les pratiques d'évaluation et même dans certaines pratiques pédagogiques. Le ministère doit, pour implanter les mesures préconisées, offrir une aide régulière aux enseignants et au personnel des commissions scolaires qui ont la responsabilité de l'évaluation des apprentissages. Cette aide est d'autant plus nécessaire que beaucoup de commissions scolaires desservant des milieux défavorisés sont petites et n'ont pas de conseiller en mesure ou de psychologue à leur service.

4.4.64 Le premier objectif comporte trois volets : l'élaboration d'instruments critériels, leur utilisation et la communication des résultats aux parents. Ces trois volets de l'implantation de l'évaluation critérielle supposent que le ministère prépare, pour chacun, des guides ou des instruments donnant au personnel des commissions scolaires et des écoles primaires des informations suffisantes. Le soutien écrit n'est cependant pas suffisant. Il faut aussi prévoir l'aide de personnes-ressources et des activités de sensibilisation et de perfectionnement des enseignants et du personnel des commissions scolaires :

— dans le domaine de l'élaboration de tests et d'instruments critériels, il sera nécessaire de préparer des outils d'information de base, puisque le matériel existant traite surtout d'approche normative;

— l'utilisation des instruments de mesure de l'intelligence et des apprentissages comporte deux aspects :

- lors de l'interprétation des résultats d'instruments critériels, il faut s'habituer à situer les élèves par rapport à la réalisation d'un ensemble d'objectifs et non par rapport aux autres étudiants, quoique la comparaison demeure toujours possible. L'instrument critériel devient un outil privilégié pour guider l'action des enseignants lorsqu'il est utilisé correctement. Cet aspect sera traité dans un document d'information;
- lorsque les enseignants et le personnel des écoles examinent les résultats des tests ou des examens, ils doivent être conscients de l'influence que ces résultats peuvent avoir sur leur propre comportement et sur celui des élèves. Il sera nécessaire de diffuser des informations sur les recherches et les travaux dans ce domaine.

— au niveau de la communication des résultats, il faudra repenser les formules de bulletin scolaire et prévoir des ateliers d'information pour les parents. Le bulletin devrait renseigner quant au pourcentage d'objectifs atteints. Une telle pratique ne fait pas disparaître les comparaisons, mais elle ne les consacre pas comme mode d'évaluation.

3. Les responsabilités

4.4.65 La fonction d'aide à l'apprentissage que remplit l'évaluation est étroitement liée aux mesures précédentes, du moins dans son application au niveau de la classe et de l'école primaire. En effet, on peut imaginer qu'au fur et à mesure que les enseignants élaboreront et utiliseront des instruments qui leur permettront d'apprécier les acquisitions et les lacunes de leurs élèves, ils développeront des techniques d'utilisation de ces instruments dans le cadre habituel de leur activités d'enseignement.

4.4.66 Par contre, au niveau de la commission scolaire, il est nécessaire d'établir des mesures qui sensibiliseront les responsables aux pratiques de l'évaluation à des fins d'aide à l'apprentissage. Si cette fonction n'est pas acceptée et soutenue à tous les échelons de l'administration, il est probable qu'au niveau de la classe elle deviendra subordonnée à l'évaluation à des fins de sélection et de promotion. Dans les faits, les éléments à mettre de l'avant prendront la forme de documents d'information et de sensibilisation.

4.4.67 La réalisation du dernier objectif laisse supposer que le ministère modifie ses tests actuels, particulièrement ceux d'aptitudes et de fonctionnement intellectuel, dans le sens d'une plus grande neutralité culturelle. Elle signifie aussi que cette préoccupation sera présente lors de la préparation des examens vérifiant la réalisation des objectifs généraux des programmes à la fin des deux cycles du primaire.

4. Relation avec les autres domaines d'intervention

4.4.68 Le programme de modification des pratiques d'évaluation a des liens étroits avec les autres éléments d'intervention au niveau primaire :

— la communication des résultats des évaluations des apprentissages aux parents peut devenir un canal privilégié de transmission d'informations sur les programmes d'études, les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire;

— plusieurs interventions nécessaires pour la modification des pratiques d'évaluation concernent les maîtres. Qu'il s'agisse d'élaboration d'instruments, de leur utilisation à des fins d'aide à l'apprentissage ou de sensibilisation à l'influence de l'évaluation sur la carrière scolaire de l'élève, toutes ces actions comportent une partie relative au perfectionnement ou à l'amélioration de la compétence des maîtres. L'amélioration des prati-

ques d'évaluation peut donc être une activité particulière du programme plus général de perfectionnement des maîtres.

4.4.69 Nous nous sommes limités ici à quelques-uns des éléments relatifs aux instruments pédagogiques parce qu'à l'heure actuelle, ils semblent poser plus de problèmes pour une école de milieu défavorisé.

4.4.70 Il est essentiel, en terminant cette réflexion, de rappeler que l'instrumentation pédagogique demeure étroitement liée à toute action relative au perfectionnement du personnel scolaire. À cette fin, le ministère tiendra compte, dans son répertoire d'activités de perfectionnement, des considérations relatives aux ressources didactiques et aux modes d'évaluation des élèves, afin que le personnel scolaire puisse modifier ses pratiques pédagogiques en conséquence.

Les engagements du ministère

4.5 Voici, en terminant, quels sont les engagements du ministère pour chacun des types d'interventions prévus en vue d'adapter l'école primaire à l'enfant de milieu défavorisé :

Quant au perfectionnement de l'équipe-école

4.5.1 Dans le cadre du budget global consacré aux interventions en milieu défavorisé, le ministère entend mettre à la disposition des commissions scolaires les budgets nécessaires pour réaliser les différents projets de perfectionnement en accordant une priorité aux secteurs plus défavorisés.

4.5.2 Il s'engage à nommer un responsable ministériel du perfectionnement du personnel scolaire dont le mandat sera de coordonner et de voir à la bonne marche des différents projets ainsi que de mettre à la disposition des participants les moyens utiles à leur réalisation. Le ministère fera en sorte que chaque direction régionale concernée possède une personne-ressource apte à donner une assistance réelle aux animateurs locaux.

4.5.3 Le ministère fournira les instruments requis pour chacune des étapes du déroulement du projet de perfectionnement, soit les étapes de l'information, de l'étude du milieu, de la détermination des besoins, des activités de perfectionnement et de l'évaluation des projets.

4.5.4 Il compte enrichir le répertoire d'activités de perfectionnement, soit en y intégrant des programmes déjà existants dans les écoles, soit en développant de nouvelles activités répondant aux besoins ressentis dans le milieu. De plus, les activités touchant « les ressources didactiques », « la mesure et l'évaluation » et « l'individualisation de l'enseignement » seront développées et mises à la disposition du personnel scolaire.

4.5.5 Le ministère utilisera enfin les résultats des évaluations effectuées par les commissions scolaires pour analyser le rendement de ces projets en fonction des objectifs de la présente politique.

4.5.6 Le ministère enrichira les programmes universitaires de formation des maîtres à partir des besoins décelés par les équipes-écoles en fonction de leur pratique en milieu défavorisé.

Quant à la participation des parents

4.5.7 Le ministère fournira aux commissions scolaires oeuvrant en milieu défavorisé les fonds pour l'engagement d'une personne-ressource. Cette personne-ressource serait, en quelque sorte, le spécialiste des rapports entre les parents et le personnel scolaire[1].

4.5.8 Dans le cadre des mesure mises de l'avant dans « l'école québécoise » concernant la participation des parents, le ministère créera une équipe responsable des questions relatives à ce domaine. Comme mesure particulière, il est préconisé que les fonctions qu'exercera cette équipe visent en priorité les parents de milieu défavorisé. Ainsi, la production des instruments se fera en tenant compte de ce milieu et le soutien jugé nécessaire sera accordé d'abord aux commissions scolaires et aux écoles de ce milieu.

4.5.9 Le ministère élaborera en collaboration avec les commissions scolaires, et diffusera des programmes d'éducation des adultes appropriés aux divers éléments de la stratégie (sensibilisation des parents, collaboration aux activités de l'école et participation aux décisions). Il proposera des formules visant à faire exercer des fonctions parapédagogiques et pédagogiques par les parents. Ces formules devraient être expérimentées en accord avec les agents d'éducation concernés[2].

Quant aux instruments pédagogiques

4.5.10 Le ministère mettra sur pied, en 1979-1980, un groupe de travail qui aura comme mandat principal d'expérimenter le projet d'intervention en matière de ressources didactiques dans 15 écoles de milieu défavorisé, de préparer les moyens nécessaires à cette expérimentation, d'assurer le suivi et le soutien à des écoles, d'évaluer cette expérimentation, et de préparer, à la suite de cette évaluation, une programmation triennale pour les années 1980-1983 afin de développer les ressources didactiques; le ministère mettra, par la suite, cette programmation à la disposition du milieu.

4.5.11 Tout en tenant compte des résultats de cette expérimentation, le ministère compte allouer, à compter de 1980, des ressources financières pour compléter les ressources didactiques de base des écoles et assurer un soutien aux maîtres pour l'adaptation ou la fabrication de matériel didactique.

4.5.12 En ce qui concerne la mesure et l'évaluation, le ministère s'engage à revoir en priorité les instruments qu'il met en circulation pour l'évaluation des enfants de cinq ans, afin de leur assurer une plus grande neutralité culturelle. Par la suite, il examinera ceux de tous les degrés du primaire.

---

1. Cette mesure tient compte des difficultés soulignées au sujet du temps et des énergies nécessaires pour entretenir des relations constantes avec les parents. Cette formule a déjà été expérimentée dans d'autres provinces avec un certain succès.

2. L'expérience américaine a démontré que les parents de milieu défavorisé peuvent remplir avec succès de telles fonctions auprès des enfants. Ces parents peuvent également intervenir dans la formation des autres parents et les aider à soutenir plus adéquatement les activités éducatives de leurs enfants.

4.5.13 Il s'engage de plus à préparer des guides pour l'élaboration et l'utilisation d'instruments d'évaluation critérielle au primaire et à offrir aux écoles et aux commissions scolaires un programme de soutien pour l'élaboration et l'utilisation de ces instruments.

4.5.14 Le ministère compte, enfin, préparer des documents de sensibilisation et d'information portant sur les effets de l'évaluation sur le cheminement scolaire de l'élève, sur sa fonction dans un système centré sur l'évaluation critérielle et sur les limites inhérentes à l'évaluation normative.

Quant aux services de garde

4.5.15 Le ministère de l'Éducation n'est pas le principal responsable du développement des garderies et des services de garde pour l'ensemble du Québec. La récente Loi sur les Services de garde de l'enfance (Loi 77) ouvre cependant un champ nouveau d'activité pour les commissions scolaires et oblige le ministère de l'Éducation à assumer certaines responsabilités.

4.5.16 La Loi permet notamment aux commissions scolaires de fournir des services de garde en milieu scolaire aux enfants à qui elles dispensent des cours et des services éducatifs à la maternelle et au primaire.

4.5.17 Le ministère de l'Éducation est en voie de préciser ce volet du service de garde en milieu scolaire. Ses principes directeurs sont les suivants :

— un enfant a le droit de recevoir, jusqu'à la fin du primaire, des services de garde continus, de qualité et personnalisés, compte tenu de l'organisation et des ressources des organismes et des personnes qui fournissent ces services;

— le service de garde en milieu scolaire s'adresse aux enfants fréquentant une maternelle ou une classe du primaire, dont les parents ne peuvent s'occuper à certains moments de la journée;

— le service de garde en milieu scolaire reçoit généralement les enfants en dehors de l'horaire normal de l'école, soit le matin avant la classe, le midi et l'après-midi après la classe;

— le service de garde en milieu scolaire n'est pas un service totalement gratuit : le ministère de l'Éducation subventionne les commissions scolaires pour l'implantation du service et pour une partie du coût de fonctionnement;

— les parents qui recourent à ce service doivent, pour leur part, assumer les frais non couverts par ces subventions. Toutefois, ces parents auront accès, en fonction de leur revenu, au programme d'aide financière du ministère des Affaires sociales pour les services de garde;

— le service de garde en milieu scolaire s'organise dans une école primaire.
subventions aux commissions scolaires entièrement ou partiellement défavorisées selon les critères reconnus, le coût de la collation de l'après-midi dans le cas des enfants de milieu défavorisé bénéficiant des services de garde.

4.5.18 Le ministère de l'Éducation considère que ces règles générales doivent faire l'objet d'applications particulières en milieu défavorisé.

Le ministère de l'Éducation s'engage à inciter les commissions scolaires à apporter un soutien particulier à l'organisation de services de garde scolaire en milieu défavorisé; il publiera de plus, en collaboration avec le ministère des Affaires sociales, un guide d'information et de soutien à l'organisation de ces services de garde.

Dans le cas des maternelles-classes pour les enfants de quatre (4) ans en milieu défavorisé, les commissions scolaires seront, comme pour les autres enfants, responsables de l'organisation des services de garde.

De plus, le ministère de l'Éducation défrayera, par le biais de subventions aux commissions scolaires entièrement ou partiellement défavorisées selon les critères reconnus, le coût de la collation de l'après-midi dans le cas des enfants de milieu défavorisé bénéficiant des services de garde.

4.5.19 Enfin, il est opportun de rappeler que deux ministères — le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires sociales — sont impliqués à des titres différents dans le développement des services de garde et que leurs actions sont complémentaires.

Pour éviter les chevauchements et réduire les lourdeurs administratives, ces deux ministères formeront un comité dont le mandat sera d'assurer la coordination des services de garde offerts aux enfants de milieu défavorisé.

Les interventions éducatives au secondaire

Introduction

5.1 Le Québec a consenti de grands efforts pour se doter d'un réseau d'écoles secondaires afin de pouvoir accueillir tous les jeunes et les scolariser au moins jusqu'au terme des études secondaires. L'action du ministère à jusqu'ici permis d'accroître considérablement l'accessibilité aux études. L'augmentation significative des taux de scolarisation en témoigne.

5.1.1 Cependant, l'arrivée massive des jeunes dans le réseau secondaire d'éducation ne s'est pas toujours effectuée sans problèmes et de façon harmonieuse. Les grands changements entraînent parfois des conséquences inattendues; c'est ainsi que la généralisation de l'accessibilité a amené à l'école, et pour plus longtemps, des jeunes qui, autrefois, restaient en dehors du système scolaire. En ouvrant ses portes plus largement, l'école devait faire face à de nouveaux problèmes pour s'adapter à une clientèle qui, autrefois, en était exclue. On peut donc dire que les problèmes relatifs aux abandons scolaires, à l'absentéisme et au manque d'intérêt pour l'étude semblent être le corollaire d'une plus grande accessibilité du système scolaire. À cela s'ajoutent les problèmes liés aux échecs et aux mauvaises performances scolaires. Enfin, l'on constate un accroissement notable des cas d'inadaptation scolaire.

5.1.2 Plusieurs études faites au Québec à ce sujet ont démontré que des situations semblables se retrouvent dans divers milieux. Toutefois, elles touchent davantage les élèves issus d'un milieu défavorisé, où elles se manifestent avec plus d'acuité. Les conséquences à long terme de certains comportements, par exemple l'abandon scolaire prématuré, sont plus graves dans ces milieux qu'ailleurs.

5.1.3 Pour parvenir à une analyse plus exacte du problème que nous venons d'aborder, il est nécessaire d'indiquer certains des facteurs pouvant expliquer la situation plus difficile du jeune de milieu défavorisé au secondaire.

— Cette situation résulte d'une série de mésadaptations qui, pour beaucoup de ces enfants, a débuté dès la maternelle et s'est accentuée avec les progression de leur scolarité. Ces enfants ont souvent eu un cheminement difficile au primaire et y ont vécu des situations d'échec; ils sont fréquemment classés, dès leur entrée au secondaire, dans les voies allégées au secteur professionnel court ou dans les groupes d'inadaptés. De plus, le processus qui mène à l'abandon scolaire débute souvent avant le secondaire. Il est possible actuellement de dépister, dès la fin des études primaires, des enfants qui deviendront facilement des « drop out » au secondaire.

— La polyvalente, avec son système de classement — et ce, malgré une plus grande accessibilité — vient souvent cristalliser des inégalités qui ont des racines sociales.

— Le passage au secondaire constitue, pour l'adolescent, une période de transition importante au cours de laquelle il se prépare à entrer dans le monde adulte. D'une part, il s'individualise et il fait route vers la maturité; d'autre part, il a des décisions difficiles à prendre et il est en proie à certaines hésitations. Il a besoin de conseillers et de guides dans les choix qu'il doit faire. Les services d'aide et d'encadrement sont souvent insuffisants à l'école pour le guider dans son évolution personnelle, particulièrement s'il connaît des problèmes. Il peut facilement acquérir la conviction que personne ne peut l'aider ou le soutenir dans cette période difficile.

— L'adolescent prend progressivement ses distances vis-à-vis de sa famille et devient de plus en plus autonome. Cette séparation est plus rapide et radicale en milieu défavorisé du fait que le jeune doit, assez tôt, subvenir lui-même à ses besoins (vêtements, loisirs, etc.). La famille de milieu défavorisé a des conditions de vie difficiles : constamment confrontée à des problèmes matériels auxquels elle doit trouver quotidiennement une solution, elle n'a plus le loisir de s'intéresser à des projets moins immédiats, plus lointains. À cela s'ajoutent quelquefois des problèmes graves causés par la maladie, le chômage ou l'absence de l'un des parents (souvent le père). Enfin, l'écart entre la vie familiale et scolaire de l'adolescent s'accentue au fur et à mesure que progresse sa scolarité. La famille, souvent peu scolarisée, n'est pas facilement associée à ses activités éducatives et peut difficilement lui donner le soutien, la motivation et l'information dont il a besoin.

— Par ailleurs, l'adolescent se réalise davantage par son appartenance à un groupe de son âge; il s'y sent intégré, motivé, y dépense beaucoup d'énergie et y manifeste beaucoup d'intérêt. Pour un jeune de milieu défavorisé, ce groupe constitue, soit une source de valorisation et d'identification à des valeurs qui sont proches de celles de son milieu, soit un lieu pour exercer son ascendant naturel et en tirer des avantages évidents. On peut dire que, de façon générale, l'école a de la difficulté à miser sur cet intérêt caractéristique de l'adolescent pour canaliser ses énergies vers la réalisation des activités éducatives et ainsi accentuer sa motivation.

— Au cours de cette période, le lien entre les études et la vie professionnelle se précise. L'école secondaire est la porte d'entrée dans la vie professionnelle, soit indirectement en préparant l'accès aux niveaux supérieurs, soit directement, dès la fin des études secondaires. Pour l'adolescent, l'utilité de l'école et la motivation aux études sont en bonne partie déterminées par le rôle qu'il leur attribue dans sa vie d'adulte[1].

  Or, actuellement au Québec, le problème du chômage est particulièrement important chez les jeunes et il revêt une acuité particulière chez les jeunes de milieu défavorisé qui, parfois, ont quitté l'école prématurément et sont mal préparés à entrer sur le marché du travail. De plus, il y a plus de jeunes provenant d'un milieu défavorisé qui se retrouvent dans les voies allégées et pratiques; ce qui, en définitive, leur offre peu de possibilités d'emplois stables et de promotion professionnelle.

  L'influence de cette situation sur les adolescents d'âge scolaire est considérable. Les expériences vécues par leurs amis, leurs parents, leurs frères et sœurs plus âgés, et leur manque d'information professionnelle leur montrent qu'en quittant l'école secondaire, que ce soit prématurément ou après l'obtention d'un diplôme, ils ont de fortes chances de se retrouver en chômage. Dans ces conditions, les études secondaires sont souvent perçues comme inutiles pour leur assurer un avenir professionnel intéressant.

1. Le sens de l'utilité des choses est très fort chez le jeune de milieu défavorisé, qui est sans cesse confronté à des besoins concrets et immédiats.

5.1.4 Ces éléments donnent un portrait relativement sombre de la réalité. Il est certain que tous les adolescents de milieu défavorisé ne suivent pas toujours un cheminement aussi schématique. De même, cette situation n'est pas exclusive aux enfants de milieu défavorisé, même si elle les concerne davantage. L'école n'est pas la seule responsable des problèmes des adolescents; beaucoup de ces problèmes trouvent leur origine hors de l'école. Cependant, dans la plupart des cas, l'école semble accentuer la situation problématique de ces jeunes au lieu d'aider à la résoudre.

Limites et orientations des interventions éducatives

5.2 Les orientations des actions éducatives menées auprès des jeunes de milieu défavorisé se basent sur l'ensemble des éléments que nous avons décrits.

Les limites

5.2.1 La vie scolaire de l'adolescent de milieu défavorisé est complexe et influencée par de nombreuses variables externes (conjoncture économique, situation familiale, etc.). En conséquence, une action dirigée uniquement sur l'école est évidemment limitée. Ainsi, même si l'école peut offrir certains services particuliers, une aide personnelle accrue, ou une organisation mieux adaptée aux besoins des adolescents, elle ne pourra seule enrayer le phénomène socio-économique de la pauvreté et continuera à recevoir des jeunes qui vivent dans des conditions (économiques, sociales, familiales) difficiles.

5.2.2 Les problèmes de l'adolescent de milieu défavorisé, tout en étant plus marqués, ne sont pas de nature différente de ceux vécus par tout adolescent; ainsi, l'absence de motivation, l'abandon scolaire, l'absentéisme, ne sont pas réservés aux adolescents de milieu défavorisé, même s'ils se présentent de façon plus dramatique chez eux.

5.2.3 Il est déjà bien tard, au secondaire, pour commencer à entreprendre des démarches pour améliorer les conditions de vie scolaire d'un adolescent, si celles-ci ne font pas suite à d'autres démarches entreprises au niveau du primaire et même du préscolaire. Les problèmes récoltés au secondaire ont leur source au début du cheminement scolaire de l'enfant. L'action entreprise au secondaire sera donc complémentaire de celle menée aux deux autres niveaux.

Les orientations

5.2.4 En raison de la nature même et de l'évidence des problèmes touchant la scolarisation des jeunes au secondaire, plusieurs programmes d'action se déroulent actuellement dans plusieurs écoles : entre autres, les programmes de prévision et de prévention de l'absentéisme. Le milieu scolaire a fait preuve de beaucoup d'initiative et de dynamisme en ce domaine depuis l'implantation des polyvalentes. L'action première du ministère sera donc de respecter et d'encourager, par des programmes appropriés, les diverses expériences menées dans le milieu scolaire pour venir en aide aux adolescents en difficulté.

5.2.5 Le ministère apportera une aide substantielle au développement de certains de ces programmes en milieu défavorisé; ainsi, même si ces programmes ne concernent pas exclusivement les adolescents de ce milieu, ils y seront particulièrement soutenus.

5.2.6 Le ministère favorisera une intervention plus intense au premier cycle du secondaire. Ceci permettra, d'une part, de continuer l'action entreprise au primaire et, d'autre part, de prévenir l'apparition de difficultés plus sérieuses au deuxième cycle. Le premier cycle du secondaire apparaît, en effet, comme une période particulièrement importante dans le cheminement scolaire du jeune; sa personnalité est encore fragile et influençable et il a besoin de conseillers qui lui inspirent confiance dans les décisions importantes qu'il doit prendre quant à son avenir scolaire et professionnel.

5.2.7 Le ministère facilitera la diffusion des résultats et la mise en commun des diverses expériences entreprises dans le milieu scolaire.

5.2.8 Au ministère, s'ouvre une perspective de recherche dans ce domaine. Elle favorisera la création d'instruments et la réalisation d'études permettant d'obtenir une meilleure connaissance des conditions reliées à la vie scolaire et à la motivation de l'adolescent de milieu défavorisé. En effet, plusieurs facteurs influent sur la vie scolaire des élèves de niveau secondaire. Plusieurs études ont été réalisées, particulièrement en milieu urbain, sur les facteurs de motivation des adolescents, et plus spécifiquement des adolescents issus d'un milieu défavorisé. Cependant, on connaît peu de choses sur les jeunes de familles défavorisées vivant en milieu rural et sur les facteurs qui agissent sur leur motivation scolaire.

Objectif des interventions

5.3 Le ministère ne croit pas avoir en main toutes les données qui lui permettraient d'énoncer une politique définitive pour le secondaire; c'est bien davantage dans une perspective évolutive et expérimentale qu'il compte travailler. C'est dans cette optique que le ministère formule l'objectif des actions auprès des adolescents du secondaire :

Améliorer les conditions qui favorisent le plein développement des connaissances, des habiletés et des aptitudes des élèves provenant d'un milieu défavorisé et qui leur donnent de meilleures chances d'accès aux études postsecondaires.

5.3.1 Les divers domaines où il est possible d'agir sur les conditions de vie scolaire des élèves du secondaire sont intimement reliés à tous leurs problèmes. Sans compter pouvoir les solutionner complètement, des actions seront entreprises pour améliorer la situation. Ces domaines seront analysés dans les quelques pages qui suivent.

L'aide et le soutien à l'élève

Dans ce domaine, l'action portera principalement sur la prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré, l'encadrement des élèves, l'information scolaire et professionnelle et les programmes d'aide financière aux élèves en difficulté.

L'enseignement

Dans ce domaine, on reprendra, au premier cycle, le projet de perfectionnement, qui vise à sensibiliser le personnel enseignant aux besoins des jeunes de milieu défavorisé; des projets visant l'individualisation de l'enseignement seront encouragés, ainsi que le décloisonnement du secteur professionnel.

La participation des parents

Des formules pour faciliter la participation des parents seront encouragées, spécialement au premier cycle du secondaire, ce qui permettra de continuer l'action entreprise auprès des parents au primaire.

Actions à entreprendre et engagements du ministère

5.4 Le ministère encouragera le développement des expériences entreprises dans le milieu pour tenter de résoudre les problèmes vécus par les jeunes de milieu défavorisé. Voici quelles sont les principales interventions préconisées.

L'aide et le soutien à l'étudiant

1. Des projets expérimentaux

5.4.1 Le ministère ne possède pas de données complètes et certaines lui permettant d'agir sur les conditions de vie scolaire de l'adolescent de milieu défavorisé; il compte intensifier les expériences déjà entreprises à ce sujet.

5.4.2 Depuis l'automne 1977, le ministère de l'Éducation subventionne des projets expérimentaux de soutien aux adolescents de milieu défavorisé. Ces projets se situent dans les domaines de l'encadrement des élèves, de la personnalisation des services, de la prévention des toxicomanies et de l'amélioration des services aux élèves. Ils permettront au ministère de mieux connaître et approfondir, à des fins d'élaboration de politique, les problèmes des adolescents en milieu scolaire. Ils fourniront un ensemble de solutions diversifiées à certains problèmes, lesquelles pourront être diffusées et appliquées dans d'autres commissions scolaires.

5.4.3 Le ministère s'engage à continuer d'assurer le programme de subventions pour les projets expérimentaux de soutien aux adolescents entrepris en 1977. Le ministère compte élargir ce programme pour toucher d'autres expériences pertinentes au milieu défavorisé; en 1979-1980, il y greffera un plan d'évaluation, de diffusion et de mise en commun des résultats. Ce programme sera maintenu pour les trois prochaines années.

2. Programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré

5.4.4 Le phénomène d'absentéisme et d'abandon prématuré des études peut être significatif d'une inadaptation de l'école aux caractéristiques et aux besoins de certains élèves. Il constitue un problème plus important pour les jeunes provenant d'un milieu défavorisé. Plusieurs expériences ont été menées dans des écoles secondaires pour déceler et contrer ce phénomène, de sorte que le ministère est en mesure de proposer aux commissions scolaires un programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré. Ce programme, appuyé sur le principe que les maîtres doivent être les principaux intervenants auprès des adolescents, permettra, d'une part, d'agir auprès des adolescents suffisamment tôt pour qu'ils ne se trouvent pas dans une situation virtuelle d'abandon et, d'autre part, d'offrir à ceux qui décident d'abandonner une préparation immédiate adéquate au travail et à la vie d'adulte. Ce programme comprendra :

— les instruments nécessaires aux écoles pour qu'elles puissent dépister en temps opportun les cas d'abandon probable;

— des guides d'interventions auprès de ces élèves;

— les sommes nécessaires pour réaliser un programme local de prévention si les ressources normales de la commission scolaire et de l'école sont insuffisantes.

5.4.5 Le ministère s'engage à faire l'expérience du programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré dans quelques écoles en 1979-1980. En 1980-1981, ce programme sera rendu disponible aux écoles recevant une proportion importante de jeunes de milieu défavorisé.

3. L'encadrement des élèves

5.4.6 Les différentes formules d'encadrement constituent le centre des actions entreprises auprès des adolescents du secondaire. Elles visent à briser l'isolement dans lequel se retrouve souvent l'adolescent dans une école polyvalente et à lui apporter un soutien pédagogique et humain adéquat tout au long de son cheminement scolaire. Cet appui semble particulièrement important dans le cas des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui ont une faible motivation, ce qui est le cas pour plusieurs élèves de milieu défavorisé. Différentes formules d'encadrement sont actuellement implantées dans les écoles. Ainsi, on retrouve celles des familles, des cellules-communauté, du tuteur, du « work-study animator », etc. Elles s'appuient sur des modalités particulières d'organisation, telles la libération de professeurs, de périodes d'enseignement, l'aménagement de locaux, de la grille-horaire, etc. Certains de ces procédés misent à la fois sur le soutien d'un conseiller ou d'un animateur et sur le sentiment d'appartenance de l'adolescent à un groupe. Ils semblent particulièrement appropriés pour favoriser l'orientation et la motivation des jeunes de milieu défavorisé.

5.4.7 Le ministère s'engage à encourager particulièrement les expériences d'encadrement dans les écoles secondaires de milieu défavorisé; il appuiera leur mise en oeuvre par tous les moyens à sa disposition et stimulera l'évaluation, la diffusion et la mise en commun de ces expériences.

4. L'information scolaire et professionnelle

5.4.8 Une bonne information sur les métiers, les professions et les études qui y conduisent peut être un élément déterminant dans le choix que fait un adolescent durant ses études secondaires. Cette information est d'autant plus importante pour les jeunes de milieu plus défavorisé. Dans le cadre d'un examen critique du système d'information scolaire et professionnelle, une attention particulière doit être portée aux adolescentes de milieu défavorisé. Il convient non seulement d'éliminer le sexisme contenu dans cette information mais aussi de mettre en évidence l'importance pour ces jeunes filles d'acquérir une formation professionnelle (au secondaire, au collégial ou à l'université) si on veut leur éviter de rejoindre les rangs des femmes pauvres qui ont dû s'en remettre à une dépendance économique complète. Il est donc important d'offrir un service de bonne qualité dans ce domaine et de faire en sorte que l'adolescent et l'adolescente de milieu défavorisé bénéficient du système et que leurs parents puissent leur fournir le soutien nécessaire pour qu'ils réalisent leurs objectifs scolaires. On peut même penser qu'un système d'information scolaire et professionnelle mieux adapté aux besoins pourrait contribuer à démythifier certaines professions qui peuvent apparaître inaccessibles aux personnes de milieu défavorisé.

5.4.9 De plus, l'adolescent de milieu défavorisé qui veut rester aux études doit faire face à des contraintes nombreuses (manque d'argent, désintérêt de ses proches...), d'où la nécessité d'une bonne information capable de le rejoindre et de répondre à ses questions et à ses inquiétudes. Il devra donc être informé de façon claire et précise sur les possibilités de retour aux études, sur l'aide financière possible, les modalités d'utilisation des services éducatifs et de l'aide aux étudiants.

5.4.10 Un tel système d'information scolaire et professionnelle devrait faire appel aux média d'information, miser sur l'individualisation de l'information scolaire et professionnelle, trouver de nouveaux moyens de communication avec les parents et accorder une attention particulière aux élèves et aux parents de milieu défavorisé.

5.4.11 Le ministère s'engage, de 1979 à 1982, à réaliser les opérations suivantes :

— adapter les contenus d'information scolaire et professionnelle aux problèmes et contraintes vécus par les jeunes de milieu défavorisé; adapter les modalités d'information pour les rejoindre vraiment par une information claire, concrète et directe;

— mettre au point des documents d'information adaptés à chaque clientèle, en particulier aux adolescentes et soutenir les écoles visées, pour qu'elles informent les parents sur le système scolaire et les débouchés sur le marché du travail.

5. La situation financière des adolescents

5.4.12 Les élèves de niveau secondaire issus d'un milieu défavorisé se trouvent souvent dans une situation financière précaire. Soit que leur manque à gagner constitue un fardeau pour la famille, soit qu'ils doivent subvenir à leurs besoins personnels, ne recevant que des ressources financières minimales de leur famille. Ce facteur peut constituer un élément important leur enlevant toute motivation quant à la poursuite de leurs études, ou tout au moins diminuant leurs aspirations scolaires et professionnelles. De plus, la carte des secteurs défavorisés démontre qu'en milieu rural, les régions à faible densité de population sont fortement défavorisées. On sait que certaines commissions scolaires peuvent offrir le logement, la pension et les frais de déplacement à un certain nombre d'élèves incapables de recevoir l'enseignement de leur choix dans la localité de leur domicile.

5.4.13 Le ministère s'engage à analyser la situation financière des élèves du secondaire provenant de familles démunies et à examiner les moyens nécessaires pour résoudre ces problèmes particuliers.

L'enseignement

1. Le perfectionnement du personnel enseignant

5.4.14 Le premier cycle du secondaire constitue pour le jeune une période importante de transition. Au primaire, le professeur titulaire était proche de lui, il le connaissait assez bien, tandis qu'au secondaire, il rencontre plusieurs spécialistes.

5.4.15 Généralement, au secondaire, l'enseignant est un spécialiste dans une matière, chargé de dispenser son enseignement à divers groupes d'élèves. Certaines études démontrent qu'il connaît assez peu les conditions de vie des élèves et les difficultés scolaires qui peuvent en résulter. De ce fait, cet enseignant est rarement préparé à adapter sa pédagogie à ces problèmes et difficultés.

5.4.16 Dans cette perspective, le ministère juge opportun d'étendre son programme de perfectionnement du personnel scolaire au premier cycle du secondaire. Ainsi, il pourra continuer l'action entreprise au primaire et favoriser un rapprochement du personnel et des jeunes de milieu défavorisé au cours de cette période importante de transition. Certaines expériences ont déjà été faites; elles donnent des résultats intéressants et suscitent la participation des enseignants.

5.4.17 Le ministère s'engage à soutenir l'expérience de programmes de perfectionnement du personnel enseignant au premier cycle du secondaire dans le but de le sensibiliser davantage aux problèmes scolaires des jeunes de milieu défavorisé et de lui permettre d'adapter son enseignement en leur apportant un soutien pédagogique adéquat.

5.4.18 Dans ce but, le ministère fournira au personnel enseignant des guides et des instruments pour diriger ses travaux au cours des journées pédagogiques.

2. L'individualisation de l'enseignement

5.4.19 Plusieurs formes de pédagogie sont actuellement développées et expérimentées dans les écoles secondaires. Certaines apparaissent particulièrement adaptées aux besoins des adolescents de milieu défavorisé. Ainsi, l'enseignement individualisé, parce qu'il respecte le rythme propre à chaque élève et assure le développement de son autonomie et de sa responsabilité à l'intérieur du processus d'apprentissage, donnerait des résultats intéressants chez ces jeunes.

5.4.20 Le ministère s'engage à faire, au cours de l'année scolaire 1979-1980, le bilan des projets d'individualisation de l'enseignement en cours dans les écoles et d'autres formes de pédagogie particulièrement adaptées aux jeunes de milieu défavorisé.

3. Le décloisonnement du secteur professionnel

5.4.21 On constate qu'il existe un rapport entre l'origine sociale des élèves et le choix de poursuivre une formation générale ou de s'inscrire dans un secteur de formation professionnelle au secondaire. Les élèves d'origine plus modeste choisissent davantage la formation professionnelle que ceux provenant d'un milieu plus riche.

5.4.22 Cette réalité ne poserait pas de problèmes particuliers si la formation professionnelle de niveau secondaire permettait à tous ceux qui y sont engagés de s'intégrer adéquatement au marché du travail (ce n'est pas le cas pour les élèves du « secondaire court ») ou de poursuivre des études de niveau collégial, et même de poursuivre des études jusqu'en secondaire V, pour ceux qui sont classés dans les voies pratiques. La filière professionnelle possède donc ses propres limites d'accessibilité à des niveaux supérieurs de scolarité. Considérant que cette filière comprend proportionnellement plus de jeunes de milieu défavorisé et que cette situation est reliée au problème de la classification scolaire des élèves, il devient essentiel d'accélérer le processus de décloisonnement.

5.4.23 Depuis quelques années, des améliorations ont été apportées pour faciliter le décloisonnement entre la formation professionnelle secondaire et la formation de niveau collégial. Il reste cependant beaucoup à réaliser pour que la formation professionnelle soit une voie d'accès aux études supérieures tout aussi normale que la formation générale. Par ailleurs, la situation apparaît beaucoup moins claire en ce qui concerne les possibilités de mobilité scolaire pour les élèves du secondaire court et, d'une manière générale, pour les élèves de milieu défavorisé qui veulent poursuivre leurs études ou se réorienter à l'intérieur du système scolaire.

5.4.24 Le ministère réalisera donc, en 1979-1980, une étude, auprès des élèves de milieu défavorisé, sur leur situation lorsqu'ils sont déjà engagés dans la « filière » professionnelle et il attachera une attention particulière à ceux classés dans les voies pratiques. Ensuite, il prendra les mesures nécessaires pour permettre le décloisonnement au collégial.

La participation des parents

5.4.25 Les problèmes relatifs à la participation scolaire des parents au niveau secondaire sont de même nature que ceux décrits au primaire. Ces problèmes sont plus marqués cependant. Ainsi, à mesure que leur enfant grandit et devient plus autonome, les parents ont tendance à se désintéresser de sa vie scolaire. Il semble donc impossible d'amener les parents à l'école secondaire s'ils n'ont pas déjà participé d'une façon ou d'une autre à la vie scolaire de leur enfant au primaire. Il est par ailleurs important de continuer l'action entreprise auprès des parents au primaire.

5.4.26 La participation des parents à la vie scolaire de leur jeune apparaît primordiale, au premier cycle du secondaire surtout. C'est à ce moment que se dessine de façon plus précise son avenir scolaire, et le jeune a encore besoin de l'aide éclairée de ses parents. Le ministère compte donc susciter la participation des parents, particulièrement au premier cycle du secondaire, et continuer son action commencée au primaire pour associer les parents à la scolarisation de leur enfant.

5.4.27 D'une part, la participation aux décisions à l'école secondaire apparaît plus difficile qu'au primaire; l'école secondaire constitue en quelque sorte un milieu plus diversifié. En général, les parents de milieu défavorisé sont peu enclins à participer aux comités consultatifs des écoles secondaires qui desservent souvent des clientèles assez hétérogènes. Ces comités sont alors plutôt composés de parents de milieu mieux nanti, davantage habitués à fonctionner dans un type de structures faisant appel à des habitudes « verbales » et quelque peu bureaucratiques qui ne sont pas celles d'un milieu défavorisé. D'autre part, l'école secondaire apparaît souvent à ces parents comme très complexe et hautement spécialisée, d'autant plus que pour plusieurs, ce niveau d'études dépasse leur propre scolarité et qu'en conséquence, ils ne sont pas en mesure de puiser dans leurs expériences scolaires des points de référence pouvant les guider dans leur association avec l'école.

5.4.28 Dans cette perspective, la participation des parents provenant d'un milieu défavorisé pose un problème de démocratie qu'il n'est pas facile de régler par le haut. Il s'agit plutôt de sensibiliser les parents à l'importance de leur participation au processus décisionnel de l'école et à l'importance de leur association à la solution des problèmes de leur enfant et aux décisions que l'école peut prendre à son sujet. Le ministère considère que c'est par le moyen des services offerts par l'éducation des adultes à l'intention des milieux défavorisés que cette sensibilisation peut le mieux se réaliser. De plus, l'expérience acquise par les parents au préscolaire et au primaire, grâce aux différentes formes de participation qui y sont préconisées, devrait faciliter et encourager leur participation au secondaire.

5.4.29 Le ministère accordera beaucoup d'importance à son action favorisant la participation des parents au primaire et soutiendra les expériences de participation menées en particulier au premier cycle du secondaire; de plus, il appuiera son action sur des programmes spécifiques de formation des adultes.

Études sur les jeunes du secondaire

5.4.30 En terminant, il est essentiel de rappeler que l'action du ministère pour les jeunes du secondaire se situe dans une perspective d'expérience et d'action. En conséquence, plutôt que de proposer un plan d'action défini, il compte encourager un certain nombre d'expériences déjà entreprises.

5.4.31 Pour compléter cette orientation, le ministère réalisera des études portant sur les problèmes particuliers de l'adolescent de milieu défavorisé. Les résultats de ces études permettront, par la suite, de déterminer des zones d'intervention privilégiées.

5.4.32 Le ministère s'engage à réaliser des études, au cours des trois prochaines années, afin de mieux définir son action auprès des jeunes de milieu défavorisé fréquentant l'école secondaire. Dans ce but, dès 1979-1980, il mettra au service des écoles et commissions scolaires des instruments de mesure pour savoir comment les élèves de divers milieux perçoivent leur vie dans l'école. De plus, il fera des recherches sur les facteurs influençant la motivation des jeunes de familles défavorisées. Tout au long de ces travaux, on compte accorder une attention particulière aux jeunes de milieu rural.

Les interventions éducatives auprès des adultes

Introduction

6.1 Plusieurs années d'interventions en éducation des adultes au Québec ont amené le développement de mesures universelles dont les principaux bénéficiaires sont aujourd'hui, en grande partie, des adultes des classes moyennes. À l'occasion de l'énoncé des orientations au deuxième chapitre de ce document, le ministère, par le choix de ses trois priorités, entend bien changer la situation. La lutte contre l'analphabétisme, la formation préprofessionnelle et professionnelle des plus démunis et la participation des parents de milieu défavorisé à l'éducation de leurs enfants sont les trois axes privilégiés selon lesquels sera réorganisée l'éducation des adultes en faisant preuve de « discrimination positive » à l'égard des classes désavantagées de notre société.

6.1.1 Cette discrimination doit s'exercer en priorité envers les femmes défavorisées, principalement celles qui sont chefs de famille. Plusieurs études et travaux ont souligné que les cours de formation professionnelle atteignent rarement les femmes qui en auraient le plus besoin, c'est-à-dire celles dont la formation première est faible et qui sont dans une situation socio-économique très précaire. Dans cette perspective, les mesures proposées devront, dans leur mise en application traduire, d'une manière privilégiée, les besoins spécifiques des femmes en milieu défavorisé.

6.1.2 L'effort systématique du ministère portera donc en premier lieu sur les actions découlant directement de ces priorités, mais aussi sur l'ensemble des services éducatifs destinés aux adultes qui seront réorientés en tenant compte des directives ministérielles à cet effet.

6.1.3 Dans toutes ces mesures, prioritaires ou d'appoint, un même souci demeure : faire le point sur la situation actuelle et dévoiler les stratégies et les engagements du ministère pour changer cette situation afin que les populations de milieu défavorisé y trouvent leur compte.

L'alphabétisation

6.2 Les mesures reliées à l'alphabétisation découlent des orientations du ministère de l'Éducation dans les priorités données aux interventions éducatives en milieu défavorisé. S'il n'y a pas lieu de définir une nouvelle politique spécifique de l'alphabétisation, il est devenu nécessaire de donner à ce secteur d'intervention une meilleure coordination, une cohérence minimale, un soutien accru et un développement planifié. Nous parlerons donc d'une offensive systématique de l'alphabétisation qui intéresse plusieurs partenaires : les analphabètes dans différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la Direction générale de l'éducation des adultes.

6.2.1 On n'en est plus au stade de l'improvisation, on est encore loin cependant d'avoir réalisé l'égalité des chances en matière d'éducation des adultes. L'alphabétisation s'est développée depuis dix ans au Québec, mais très inégalement, si bien que, dans certains cas, on peut constater un sous-développement cumulatif. La première étape de cette démarche d'alphabétisation visera les objectifs suivants : sensibiliser la population du Québec à l'existence et aux conditions de l'analphabétisme; mobiliser les organismes intervenant, ou pouvant intervenir en alphabétisation; susciter de nouvelles interventions, particulièrement dans les régions sous-développées et auprès des populations les plus démunies; développer, à la Direction générale de l'éducation des adultes, les moyens adéquats de planification et de soutien aux organismes.

6.2.2 Jusqu'à maintenant, les activités d'alphabétisation ont été menées presque exclusivement par les commissions scolaires. En conséquence, l'alphabétisation a surtout été synonyme de rattrapage scolaire ou de formation de base. Les sessions d'alphabétisation seront à stimuler dans les *commissions scolaires* qui n'en ont pas organisé jusqu'alors, et à soutenir plus efficacement chez celles qui en ont fait un secteur permanent et même prioritaire d'intervention. Mais le deuxième moyen à privilégier sera le réseau potentiel des *organismes volontaires* qui oeuvrent, ou bien auprès de population analphabètes bien circonscrites (détenus, handicapés, immigrants, autochtones), ou bien dans les milieux insensibles à l'attraction de l'école. Conséquemment, l'alphabétisation de ces populations particulières ne sera pas uniformément réductible à la scolarisation. Le lien commun de toutes ces activités restera l'apprentissage de l'écrit, d'où la justification du thème de l'« alphabétisation ». Mais, les contenus, les moyens, les objectifs et les styles pourront considérablement varier.

6.2.3 Les activités d'alphabétisation ont été le plus souvent menées dans un contexte cloisonné. Il est devenu nécessaire de relier expériences localisées et pratiques morcelées, de donner un minimum d'unité au dossier alphabétisation par la création, à la Direction générale de l'éducation des adultes, d'un centre de responsabilité sur les activités reliées à l'alphabétisation, qu'il s'agisse de la planification, de la coordination et du développement de ces activités, ou encore, de la communication avec le milieu, des instruments assurant le bon fonctionnement des programmes ou du perfectionnement des ressources humaines qui y travaillent.

6.2.4 Les opérations de développement supposent aussi la réunion périodique de divers partenaires représentant les organismes d'éducation. Cette réunion sera rendue possible par la création d'une *table consultative de l'alphabétisation* où siégeront, outre les représentants de la Direction générale de l'éducation des adultes, des commissions scolaires régionales, des organismes volontaires et des organismes spécialisés (institutions pour handicapés, par exemple), des « experts » reconnus pour leur compétence et leur engagement dans le domaine de l'éducation des adultes ou de l'éducation permanente.

6.2.5 En 1980-1981, un budget de soutien au développement sera maintenu pour financer, d'une part, les organismes hors du réseau scolaire qu'il faudra encourager et soutenir dans l'expérimentation projetée et d'autre part, les commissions scolaires qui présenteront des projets de développement ou d'expérimentation en alphabétisation. Budget à fonctions d'initiation et de soutien, distribution sélective suivant les priorités retenues et engagement de renouveler les subventions. Ce dernier aspect est essentiel.

6.2.6 En résumé, le ministère s'engage à mettre en marche un train de mesures d'alphabétisation qui visera, dans un premier temps à sensibiliser la population aux problèmes de l'analphabétisme, à mobiliser les organismes susceptibles d'intervenir et à susciter la naissance de nouvelles interventions dans le milieu.

6.2.7 De plus, il créera, à l'intérieur de la Direction générale de l'éducation des adultes, un centre de responsabilité ayant pour fonction de planifier et de coordonner le développement des programmes relatifs à l'alphabétisation, de fournir les instruments pour assurer le bon fonctionnement de ces programmes et de mettre sur pied des activités de perfectionnement du personnel appelé à oeuvrer dans le domaine de l'alphabétisation.

6.2.8 Le ministère s'engage également à créer une table consultative sur les questions d'alphabétisation.

La formation professionnelle

6.3 Le Québec ne possède pas encore tous les leviers pour intervenir selon ses propres priorités dans le vaste secteur de l'éducation des adultes. Si les orientations du programme commun Canada-Québec de formation de la main-d'oeuvre ont favorisé un certain temps la formation des adultes peu ou pas scolarisés, peu ou pas qualifiés, les nouvelles orientations abandonnent pratiquement ces populations en retenant comme critère « les formations en regard des emplois disponibles ».

6.3.1 Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, travaille à un programme québécois de formation professionnelle de la main-d'oeuvre caractérisé par des services plus près des besoins des travailleurs et lié au développement des différents secteurs économiques du Québec. des formules substitutives de formation équivalente (formation institutionnelle, formation en industrie) de même que la priorité donnée à la qualification professionnelle, ouvriront de nouveau les portes de ce programme aux populations les plus démunies face aux changements industriels et technologiques de notre société.

Les services éducatifs aux parents

6.4 Compte tenu de l'importance très grande du rôle des parents pour favoriser le développement de leurs enfants et pour orienter les services éducatifs du système d'éducation, le ministère veut mettre l'accent sur le développement de services éducatifs aux parents, dans le cadre de ses activités en éducation des adultes pour les milieux défavorisés. Il s'engage à rendre disponibles, en 1980-1981, des programmes de formation et des instruments de soutien aux activités éducatives des parents qui tiendront compte des structures familiales différentes, notamment des problèmes spécifiques des familles monoparentales en ce domaine. Ces programmes viseront deux objectifs distincts :

— ils viseront à développer chez les parents d'enfants en bas âge, leur aptitude à se regrouper pour prendre en charge les activités éducatives de leurs enfants et, chez les parents d'enfants au primaire ou au secondaire, leur capacité de participer aux processus de décision dans l'institution scolaire;

— ils viseront à développer une meilleure compréhension de l'importance du rôle d'éducateur des parents et à leur donner les instruments pour améliorer l'exercice de ce rôle.

6.4.1 Pour promouvoir l'utilisation de ces programmes, le ministère mènera une action de sensibilisation auprès des responsables de l'animation communautaire et de l'éducation populaire.

Les services d'accueil pour adultes dans les commissions scolaires

6.5 Implantées depuis 1972 sous la forme de services éducatifs d'aide personnelle, les structures d'accueil pour adultes offraient et offrent toujours une gamme de plus en plus variée de services : orientation, « counselling », information, évaluation de dépannage. C'était déjà permettre à la population qui se présentait dans les services d'éducation des adultes des commissions scolaires de profiter plus aisément de l'un ou l'autre service de formation mis à sa disposition.

6.5.1 L'expérience des dernières années a quand même fait ressortir les limites de ce type d'accueil trop nettement influencé par l'offre de services existants dans les services d'éducation des adultes, et trop peu sensible à la nature de la demande et surtout à la situation propre de l'individu qui se présente.

6.5.2 La nouvelle structure d'accueil permet à l'individu ou au groupe de bien discerner son problème propre, d'évaluer les moyens à sa disposition pour lui trouver réponse ainsi que les ressources que lui offre le milieu social — dont l'école n'est qu'un élément — pour soutenir son propre cheminement. Les adultes sont ainsi placés dès le départ dans une dynamique éducative où ils deviennent les principaux responsables de leur démarche. Dans un tel contexte, les offres de services sont influencées par les demandes de services et sont aussi flexibles que possible pour satisfaire à la diversité des attentes et des besoins.

6.5.3 La DGEA expérimente depuis deux ans, dans cinq commissions scolaires, ce nouveau modèle d'accueil tant auprès des individus que des groupes. Déjà dans le modèle actuel, on estime que les personnes touchées par cette action représentent 25% de la clientèle dite marginale et l'effort ne porte pour ainsi dire qu'auprès des individus. L'expérimentation en cours imprime un nouveau dynamisme aux ressources éducatives offertes à la population

d'un milieu. Il est encore trop tôt pour mesurer l'incidence de cette nouvelle mesure sur les populations défavorisées. Mais l'accent mis sur la capacité et la nécessité pour un individu ou un groupe de mener sa démarche d'exploration et de résolution de sa situation problématique, tout en l'informant de l'aide spécifique que les ressources éducatives environnantes peuvent lui apporter, marque une évolution de ces services vers une plus grande prise en charge personnelle ou collective d'un cheminement éducatif.

6.5.4 Le ministère compte infléchir l'offre de ces services pour favoriser « prioritairement » l'accueil des adultes les plus démunis. Dans ce contexte, il développera, avec les commissions scolaires concernées, des stratégies mieux adaptées à la sensibilisation de ces populations face aux ressources disponibles, à la recherche de leurs besoins et aux services d'accueil.

L'animation communautaire et le soutien à l'action communautaire

6.6 Depuis 1972, la Direction générale de l'éducation des adultes permet à un certain nombre de services d'éducation des adultes de commissions scolaires (48 en 1979) de mener des projets d'animation communautaire ou de soutien à l'action communautaire. Par ces projets, il s'agit de fournir à des groupes d'action communautaire ou à des populations non regroupées et que des moyens éducatifs plus traditionnels ne rejoignent pas, des activités éducatives répondant à des besoins sociaux, éducatifs ou culturels particuliers à ces groupes. De la sorte, ces groupes ont alors des occasions d'acquérir, selon une dynamique de l'action collective, des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui facilitent immédiatement cette action collective dont l'aboutissement est la maîtrise des milieux de vie quotidiens.

6.6.1 Les principales activités soutenues par ces projets sont des activités de sensibilisation à la conscience communautaire et à l'action communautaire, de même que des activités de formation à l'action communautaire et par l'action communautaire. Les problèmes traités collent aux préoccupations des groupes et touchent à un très large éventail de problèmes de la vie quotidienne de ces groupes d'adultes. Aucun modèle pédagogique spécifique n'est imposé : on utilise tantôt l'animation de groupe, tantôt l'action des mass-média, un colloque, l'assemblée populaire, etc. Toutefois, l'action demeure le moyen privilégié de ce type de formation, et le lieu d'apprentissage idéal est le milieu de la vie quotidienne, même si on doit, en certaines occasions, y ajouter des ressources éducatives spécialisées.

6.6.2 Nous ne possédons pas d'études scientifiques sur les clientèles rejointes par ce type d'intervention, mais nous pouvons affirmer que plus de 80% des services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires travaillent quasi exclusivement, sinon entièrement, en milieu défavorisé.

6.6.3 Un relevé plus récent auprès des commissions scolaires nous révèle qu'en plus des 47 projets qui ont fait l'objet d'une subvention particulière, ces institutions profitent du budget affecté à l'éducation populaire pour multiplier les démarches de type animation communautaire ou soutien à l'action communautaire. Il est permis de déceler dans ces initiatives une évolution vers des formules éducatives plus malléables, plus proches des besoins des populations, plus respectueuses du pouvoir de décision des populations qui les empruntent. Autant de facteurs exigés pour rejoindre les gens dans leur milieu de vie, dans leur milieu de travail et pour adapter les services éducatifs à leurs besoins.

6.6.4 Compte tenu de l'importance que le ministère attache à l'action communautaire en tant que levier pour éliminer l'état de dépendance dans lequel sont confinées les populations défavorisées, il s'engage à accroître ses budgets afin d'étendre à l'ensemble des commissions scolaires la possibilité de mettre sur pied de tels services éducatifs.

L'éducation populaire dans les commissions scolaires

6.7 Chacun sait que l'éducation populaire a une longue tradition en éducation des adultes. Fortement déterminée jusqu'à ces dernières années par le format « cours », elle ne gardait d'originalité que dans le choix des objectifs visés, choix influencé par les dimensions des différents rôles sociaux joués par les citoyens adultes.

6.7.1 Depuis quelque temps l'éducation populaire est à la recherche d'un second souffle. Même si elle retient des offres formelles de type cours, l'éducation populaire dans les commissions scolaires s'ouvre sur de nouvelles formules de type animation et tente de couvrir de larges secteurs d'activités à la demande même des citoyens.

6.7.2 Les priorités de ce programme ne sont pas explicitement orientées en fonction des milieux défavorisés. D'ailleurs, il revient à chaque commission scolaire d'établir ses priorités dans ce sens. En 1979-1980, un relevé indique que déjà l'action est amorcée. Le ministère croit cependant que ce programme peut être utilisé comme outil privilégié pour soutenir l'action des comités de parents et de tous les groupes qui oeuvrent en milieu défavorisé. À cet effet, il doit assurer aux commissions scolaires une connaissance plus poussée de la clientèle de leur ressort et promouvoir par d'autres moyens des mesures spécifiques pour les défavorisés. C'est là une des caractéristiques importantes de l'éducation populaire que de pouvoir répondre aux priorités et d'adopter la formule qui convient en vue de satisfaire les demandes et les besoins de la population.

6.7.3 En 1980-1981, le ministère demandera tout particulièrement aux commissions scolaires d'utiliser l'enveloppe budgétaire qui leur est allouée aux fins d'éducation populaire dans l'intérêt des adultes les plus démunis de leur territoire. De plus ces mesures augmenteront de 100% les ressources nécessaires pour que ce programme devienne un outil privilégié pour soutenir l'action des comités d'école, des groupes de parents ou de tout autre groupe qui oeuvrent en milieu défavorisé.

6.7.4 Ces mesures incitatives devraient se traduire par un accroissement des activités destinées aux analphabètes et des activités de formation préprofessionnelle ou de base.

Les organismes volontaires d'éducation populaire

6.8 Les instances éducatives les plus nombreuses et les plus importantes à oeuvrer en éducation des adultes — à part les services rattachés aux institutions scolaires — sont, sans aucun doute, les organismes volontaires d'éducation populaire, généralement appelés les OVEP. Un certain nombre d'entre eux regroupent, sous une forme ou sous une autre, des adultes défavorisés qu'une politique d'interventions éducatives doit tenter de rejoindre. Quoi qu'il en soit, les OVEP représentent pour l'éducation populaire une ressource importante et ce, pour plusieurs raisons :

— ils regroupent leurs membres selon des « affinités naturelles » ou « professionnelles »;

— ils dépistent plus facilement que d'autres les besoins de formation à combler;

— ils empruntent assez spontanément des approches et des méthodes adaptées à leurs « pairs »;

— ils ne sont pas plus ou moins paralysés par les normes administratives et bureaucratiques des institutions traditionnelles;

— ils sont dans l'obligation de démontrer constamment à leurs membres que la formation qu'ils dispensent est « utile » et « pratique »;

— ils regroupent, à des titres divers, selon diverses formules, à peu près tous les citoyens-adultes du Québec, y compris plusieurs catégories d'adultes défavorisés.

6.8.1 La prolifération même de ces organismes est une preuve qu'ils répondent à une multitude de situations sociales. Loin d'être négatif, ce caractère particulier des organismes volontaires est une garantie de leur représentativité des besoins réels d'éducation des citoyens-adultes du Québec.

6.8.2 Une distribution de ces organismes selon leur origine sur la carte des secteurs défavorisés, publiée par le ministère de l'Éducation en 1976, nous indique que 45% des organismes subventionnés oeuvraient dans des secteurs défavorisés ou très défavorisés. Cette carte de référence demeure un outil assez général puisque certains secteurs sont reconnus comme étant globalement peu défavorisés. De plus, plusieurs organismes nationaux, tout en n'étant pas dans des milieux particulièrement défavorisés, exercent leur action éducative auprès des gens vivant en milieu défavorisé, si l'on se fie à la nature des projets qu'ils réalisent.

6.8.3 Le ministère a augmenté de 35% en 1979-1980 les ressources financières mises à la disposition de ce programme. En 1980-1981, le ministère continuera d'appuyer par le moyen de ce programme des projets destinés aux analphabètes, des projets de formation préprofessionnelle et des projets pour la participation des parents en milieu scolaire défavorisé.

Conclusion

6.9 Le ministère de l'Éducation se doit de donner des orientations et parfois d'imposer des contraintes pour assurer l'utilisation de ces mesures aux populations laissées pour compte. Le ministère a choisi de privilégier trois mesures : la lutte contre l'analphabétisme, la formation préprofessionnelle et professionnelle et la participation des parents de milieu défavorisé à l'éducation de leurs enfants. Mais ce choix de trois mesures oblige à mobiliser toutes les ressources disponibles dans d'autres programmes pour satisfaire les fins prioritaires déterminées par le ministère. C'est à ce prix que les priorités deviennent réalités.

6.9.1 Le ministère s'engage à rassembler et à diffuser les comptes rendus d'expériences de différents milieux dans le champ de l'éducation des adultes de milieu défavorisé.

Programme d'évaluation et plan de développement

7.1 La politique d'interventions éducatives en milieu défavorisé présente un ensemble de mesures qui font appel au dynamisme et à la volonté de tous les agents éducatifs : enseignants, animateurs, parents, spécialistes, chercheurs ou administrateurs au niveau de l'école, de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation. De plus, ces mesures doivent atteindre différents groupes d'usagers : les enfants d'âge préscolaire, les élèves du primaire, du secondaire et les adultes de milieu défavorisé.

7.1.1 Devant une telle diversité, il est essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, permettra d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions, c'est-à-dire de les ajuster au fur et à mesure pour les rendre de plus en plus opérationnelles par rapport aux objectifs fixés et qui, d'autre part, permettra de mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières sur la clientèle visée.

7.1.2 Dans ce chapitre seront présentés successivement la nature du programme d'évaluation, les objectifs qu'il poursuit ainsi que les grandes lignes du plan de développement de l'ensemble des actions préconisées dans cette politique aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

Évaluation des interventions

Introduction

7.2 Toute politique importante exige qu'on y intègre, dès son élaboration, un programme d'évaluation de la réalisation des objectifs et de l'impact des mesures qui y sont préconisées.

7.2.1 La présente politique s'inscrit dans un contexte d expérimentation-action; c'est par une évaluation systématique et suivie des diverses actions entreprises dans le milieu que nous arriverons à découvrir celles qui sont les plus efficaces pour atteindre certains objectifs privilégiés.

7.2.2 L'ampleur des interventions préconisées, leur coût élevé, la situation des milieux défavorisés en évolution constante et les conséquences sociales et politiques des choix qui sont faits sont autant de raisons qui justifient un programme d'évaluation intégré à la présente politique.

7.2.3 Il sera important, pour évaluer les actions préconisées, d'énumérer un certain nombre d'indicateurs des conditions de la vie scolaire des différentes clientèles, de procéder à une mesure de ces indicateurs et de suivre leur évolution dans le temps. Certains indicateurs sont déjà facilement identifiables : le rendement scolaire, le taux d'abandon prématuré et d'absentéisme...; il faudra aussi penser à d'autres indicateurs plus globaux qui auront pour objet, par exemple, les attitudes et comportements des différentes clientèles et des différents intervenants. C'est à l'aide de ces divers indicateurs qu'on pourra, au cours des cinq années de la mise en œuvre de cette politique, évaluer son impact réel sur la situation du milieu défavorisé.

7.2.4 De plus, il est essentiel que chaque programme d'action intègre les éléments nécessaires pour que les responsables de leur mise en oeuvre puissent faire une évaluation correcte et précise de leur efficacité, afin d'apporter, au moment opportun, les correctifs nécessaires. Ces évaluations seront particulières à chaque programme; elles pourront porter, selon les cas, par exemple, sur le taux de participation au programme, sur des modifications apportées dans les pratiques pédagogiques des maîtres (programme de perfectionnement du personnel scolaire), sur les changements dans les attitudes des parents (programme d'animation de Passe-Partout), etc. Elles constitueront une source d'information permettant une réflexion sur l'action.

7.2.5 Voici quelques-unes des caractéristiques de l'évaluation :

- **Continue**

  L'évaluation sera intégrée à un ensemble de programmes d'expérimentation-action; elle sera continue, permettant de suivre l'évolution de la situation éducative des différentes clientèles à qui la politique est destinée et mesurant l'efficacité de l'implantation des différents programmes.

- **Décentralisée**

  Cette évaluation se veut décentralisée; les responsables locaux ont des décisions à prendre dans l'application des différentes mesures proposées. À ce titre, ils ont également des responsabilités en matière d'évaluation. De plus, leur proximité des lieux et activités en feront des collaborateurs privilégiés du ministère dans sa propre activité d'évaluation.

- **Quantitative et qualitative**

  La mise en oeuvre de ce programme d'évaluation prévoira sûrement la collecte de données quantitatives. On ne saurait cependant prétendre cerner les réalités complexes de l'action éducative en milieu défavorisé par de simples méthodes statistiques. On appliquera donc des méthodes d'évaluation plus qualitatives et plus ouvertes, par exemple, l'observation participante, l'entrevue, etc.

- **Sélective**

  Dans le cadre d'une politique aussi vaste, on ne cherchera pas à tout évaluer. Une évaluation sélective est tout indiquée puisqu'elle permet de concentrer ce travail sur les priorités.

Trois niveaux d'évaluation

7.2.6 Le plan d'évaluation touche trois niveaux d'évaluation.

A. La réalisation des objectifs de la politique : cette évaluation sera effectuée par le ministère

7.2.7 Le programme d'évaluation doit mesurer l'évolution de la situation éducative des groupes visés par la politique. Cette opération permettra de connaître dans quelle mesure les objectifs des groupes sont réalisés. C'est ainsi qu'on mesurera, chez les enfants de quatre et cinq ans de milieu défavorisé, certains aspects du développement intellectuel ou affectif qu'ils ont atteint. Chez les enfants du primaire, on cherchera à savoir dans quelle mesure ils atteignent les objectifs d'apprentissage définis pour les six années du cours primaire.

7.2.8 Cette évaluation sera principalement utile au ministère; elle lui permettra notamment d'adapter ses programmes éducatifs et de modifier, au besoin, certains éléments de sa politique.

B. L'impact des programmes : cette évaluation sera effectuée par le ministère

7.2.9 Cette évaluation est en rapport direct avec la précédente. Elle permettra de voir dans quelle mesure les différents programmes contribuent à faire évoluer la situation éducative de chacun des groupes visés. Par exemple, le programme Passe-Partout contribue-t-il vraiment au développement (intellectuel, psychomoteur, socio-affectif et moral-religieux) de l'enfant de quatre ans? Les programmes de perfectionnement du personnel scolaire contribuent-ils au développement des apprentissages scolaires des enfants du primaire?

7.2.10 Cette évaluation servira principalement au ministère. Elle lui permettra d'adapter ses priorités eu égard aux différents programmes d'action et d'apporter des modifications dans les programmes si l'on n'obtient pas les résultats escomptés. Les administrateurs locaux pourront aussi orienter leurs actions et faire des choix à partir des résultats de telles analyses.

7.2.11 Il est important de souligner que ces deux premières formes d'évaluation procèdent de la même collecte de données et des mêmes instruments. Seul le mode de traitement des données sera différent. Dans le premier cas (évaluation de la réalisation de l'objectif), toutes les données recueillies seront traitées pour chacun des groupes; dans le second cas (évaluation de l'impact), on ne traitera que les données pertinentes à un programme ou à un autre et on procédera à des comparaisons. Ainsi, on pourra mesurer si l'impact du programme maternelle-classe sur le développement intellectuel de l'enfant de quatre ans est plus important ou plus faible que celui observé dans le cas de la maternelle.

C. La réalisation des programmes : cette évaluation sera réalisée localement

7.2.12 Il s'agit ici d'une évaluation qui n'est pas directement liée à l'évolution éducative des groupes concernés, comme les deux précédentes. Elle vise plutôt à vérifier si les objectifs intermédiaires poursuivis par un programme sont atteints. Ainsi, pour continuer dans la lignée des exemples précédents, cette évaluation permettra de mesurer si le programme d'animation des parents visés par Passe-Partout a vraiment l'effet prévu sur les attitudes des parents (face à l'apprentissage, etc.). Dans le cadre du perfectionnement du personnel scolaire au primaire, on vérifiera, par exemple, si les enseignants modifient leurs attitudes et leur pédagogie à l'égard des enfants de milieu défavorisé.

7.2.13 Cette évaluation sera directement utile aux administrateurs et responsables locaux de projets. Elle leur permettra de juger de l'efficacité de leur action dans le cadre de chacun des programmes et d'apporter les corrections utiles en cours de route. De plus, elle permettra au ministère d'avoir une image d'ensemble des divers programmes d'action et de voir dans quelle mesure les objectifs sont atteints. Par la suite, il pourra corriger les lacunes existantes et recommander la continuation ou l'abandon de certains programmes.

7.2.14 Pour soutenir cette évaluation locale, le ministère mettra sur pied des instruments « ad hoc » en rapport avec le caractère particulier de chacun de ces programmes. Par exemple, des mesures de cotes d'écoute de l'émission Passe-Partout, le degré de participation des parents aux rencontres d'animation, etc.

Une banque de données

7.2.15 Nous avons souligné à maintes reprises la difficulté d'avoir une vision pénétrante de la situation de vie et des problèmes d'ordre éducatif des populations défavorisées. Cette perception est pourtant bien nécessaire pour adapter toujours davantage les services éducatifs aux besoins des divers groupes défavorisés. C'est pourquoi nous privilégions la constitution progressive d'une banque de données qui permettra au ministère de recueillir et d'emmagasiner les données objectives et standardisées sur les populations touchées par la politique afin de suivre de façon continue et systématique l'évolution de leur situation éducative. Ceci permettra à la fois de connaître l'impact réel des différents programmes et le degré de réalisation des objectifs généraux pour chacun des groupes concernés. Cette banque devra permettre de tenir à jour les informations concernant les secteurs défavorisés au Québec. Elle permettra aussi de définir des indicateurs de mesure de la situation éducative de ces populations. Sa structure sera assez flexible pour inclure différents types d'information : par exemple, des données individuelles et de groupes sur le rendement, le taux de réussite, le taux d'abandon scolaire, l'origine socio-économique, etc.

7.2.16 Cette banque se constituera progressivement à même les données recueillies pour mesurer l'évolution éducative des divers groupes concernés et l'impact des différents programmes d'action. Aussi, le ministère devra-t-il prévoir les moyens appropriés pour la collecte de ces données, l'administration de tests[1], l'utilisation de grilles d'observation ou de questionnaires, la compilation de taux d'abandons scolaires, de taux de passage, etc. Les mesures ainsi définies s'appliqueront à l'ensemble d'une clientèle touchée par la politique. Cela permettra des comparaisons s'appliquant à des groupes participant à différents programmes d'action offerts à une même clientèle.

1. Nous sommes conscients des difficultés que pose l'utilisation d'instruments adéquats en ce qui concerne, en particulier, les très jeunes enfants.

Déroulement des opérations et responsabilités

7.2.17 Voici, très brièvement, comment pourraient se répartir les responsabilités dans l'organisation et la mise en oeuvre du programme d'évaluation proposé dans le cadre de cette politique.

• Les instruments d'évaluation

7.2.18 Le ministère a la responsabilité d'établir un plan des évaluations et de définir les instruments pertinents à ces évaluations. Ces instruments seront administrés par les responsables locaux (jardinières, responsables de projets, enseignants) dans les lieux spécifiques d'intervention. Les principaux intervenants des différents programmes devront participer à cette évaluation. La commission scolaire apportera son soutien aux responsables locaux pour la mise au point des instruments d'évaluation.

• L'analyse des données

7.2.19 Selon les instruments de mesure utilisés et le traitement des données requis, une première analyse des données brutes pourra être faite par les responsables locaux qui pourraient utiliser directement les résultats, soit pour voir dans quelle mesure le groupe analysé atteint l'objectif général défini pour lui dans la politique, soit pour juger de l'efficacité des mesures mises en oeuvre.

• Compilation des résultats

7.2.20 Les résultats concernant la réalisation de l'objectif général seront compilés et un rapport-synthèse de ces données sera remis par les responsables à la commission scolaire et au ministère. Ce dernier en fera des compilations générales et constituera une banque de données. Il fournira par la suite un rapport général d'analyse aux commissions scolaires et aux responsables locaux. À partir de la banque de données, le ministère fera des analyses spécifiques touchant l'impact des différents programmes d'action. Ces analyses d'impact seront utilisées par le ministère pour poser un diagnostic d'ensemble et orienter ses décisions quant au maintien, au développement ou à la diminution de différents programmes. Elles seront mises à la disposition des commissions scolaires et des responsables locaux pour éclairer leurs choix.

7.2.21 D'autre part, les résultats touchant les analyses d'efficacité seront principalement utilisés par les responsables locaux pour juger de l'efficacité de leur action et, au besoin, y apporter les améliorations jugées utiles. Ces résultats pourront, sur demande seulement, être remis à la commission scolaire ou au ministère pour permettre de pousser plus loin l'analyse relative à certains programmes d'action.

Engagements du ministère et développement des évaluations

7.2.22 Un plan détaillé du développement des évaluations dans le cadre de la politique d'éducation en milieu défavorisé doit s'appuyer sur le plan d'action préconisé pour chacune des

clientèles. Ainsi, toute évaluation est tributaire de l'action à évaluer. De plus, si l'évaluation est consécutive au plan d'action, elle viendra aussi nourrir le plan d'action, le modifier et l'améliorer au besoin. Les deux plans sont donc étroitement liés, l'action venant susciter l'évaluation et l'évaluation venant corriger l'action par la suite.

7.2.23 Nous donnons ici les principaux engagements du ministère relativement à la mise en oeuvre du plan d'évaluation prévu pour cinq ans, tout en sachant que cela ne constitue pas un plan statique et définitif, mais qu'il permettra de suivre et de nourrir un plan d'action au fur et à mesure de sa réalisation. Ces engagements s'appliqueront à l'évaluation de l'ensemble des clientèles visées par la présente politique. Pour avoir un scénario précis pour chaque groupe, le lecteur pourra se référer au plan de développement.

— Élaborer un plan détaillé d'évaluation à présenter aux responsables dans le système d'éducation.

— Construire les instruments nécessaires pour évaluer :

- dans quelle mesure les différents groupes visés atteignent vraiment les objectifs définis pour eux dans la politique;
- dans quelle mesure les différents programmes d'action mis en oeuvre sont vraiment efficaces.

— Mettre à la disposition des responsables locaux les instruments de mesure qui leur sont destinés.

— Assurer, au besoin, le traitement des données et diffuser les résultats dans le milieu; construire progressivement une banque de données sur la situation éducative des clientèles de milieu défavorisé; effectuer des analyses plus poussées sur l'efficacité de certains programmes d'action.

— Assurer la mise à jour périodique de la politique, à la suite des différentes évaluations effectuées.

Grandes lignes du plan de développement

7.3 La planification des interventions éducatives en milieu défavorisé doit permettre une intégration des efforts consentis pour améliorer le système éducatif de ce milieu. En outre, elle s'inscrit dans le cadre d'un certain nombre d'orientations qui découlent tout naturellement des chapitres qui précèdent.

Orientations du plan

7.3.1 *Les interventions éducatives doivent se dérouler en priorité dans les secteurs les plus défavorisés.* C'est donc là où les problèmes sont les plus graves et les difficultés les plus grandes qu'il faut d'abord agir. Ce choix est très important, car il va à l'encontre d'une attitude qui consisterait à régler d'abord les situations moins complexes et à reporter à plus tard la lutte contre les difficultés majeures. La bonne conscience qui résulte du règlement des difficultés mineures ralentit souvent l'ardeur à poursuivre les efforts pour solutionner les problèmes d'une envergure plus considérable.

7.3.2 Cette orientation sous-entend que le ministère accordera des ressources d'abord pour des actions dans les secteurs[1] très défavorisés et, par la suite, pour des actions dans les secteurs moyennement et peu défavorisés. Cette volonté d'intensifier particulièrement les actions dans les secteurs les plus défavorisés devra prendre en considération le fait que les milieux peuvent atteindre un degré de saturation en ce qui a trait à leur capacité de mettre en application un ensemble important de mesures.

7.3.3 Il est également important de remarquer que la carte des secteurs défavorisés, tout en demeurant pour le ministère un instrument privilégié d'allocation des ressources, n'en constitue pas la base exclusive. D'autres études pourraient sans doute servir à circonscrire davantage le phénomène de la pauvreté dans ces secteurs et à tenir compte de leur évolution socio-économique depuis 1971.

7.3.4 Une deuxième orientation de base, qui doit guider la planification et le déroulement des actions, touche *la prise en charge par les organismes locaux d'importantes responsabilités* (choix des actions, contrôle de leur développement, évaluation de leur efficacité). Cette prise en charge locale est essentielle, car la qualité et la pertinence des services éducatifs offerts en milieu défavorisé reposent en grande partie sur une perception raffinée des besoins, des problèmes, des potentialités et du dynamisme de chaque communauté locale. Dans un tel contexte, le ministère de l'Éducation doit favoriser une prise en charge éclairée au niveau local et éviter de s'y substituer. Il exercera les fonctions générales suivantes :

- poursuivre, de façon continue, ses analyses de la situation éducative en milieu défavorisé afin d'articuler de mieux en mieux les orientations qu'il préconise avec les actions qui s'ensuivent;
- allouer les ressources financières aux organismes locaux et s'assurer qu'elles sont utilisées en conformité avec les orientations retenues;
- réaliser des évaluations d'ensemble permettant de juger de la réalisation des objectifs généraux de la politique et de l'impact de diverses actions;
- fournir le soutien nécessaire à la réalisation des actions par l'élaboration et la mise en circulation de guides et de documents pertinents, par l'allocation de ressources et par la diffusion des résultats d'évaluation;

7.3.5 Une troisième orientation de base de la politique touche le style des actions préconisées; *elles sont du type « expérimentation-action » et doivent conduire à des évaluations*, tant de la part des organismes locaux que du ministère. Les mesures devront dès lors se raffermir et s'ajuster en cours d'application en fonction des besoins des clientèles.

7.3.6 Cette orientation de la politique conduit également à la détermination d'une période d'action intensive auprès des clientèles de milieu défavorisé. Cela ne signifie pas que les actions seront interrompues par la suite, mais plutôt qu'il sera nécessaire de réévaluer le sens de l'ensemble des mesures à la fin de cette période d'efforts importants de redressement du système et de juger des résultats généraux obtenus. Cette période a été fixée à cinq ans à compter de l'année 1979-1980.

7.3.7 De ces orientations, on peut dégager un esprit d'ouverture et une attitude réceptive à l'endroit des dynamismes locaux, des volontés du milieu et de la diversité dans la mise en application des actions préconisées dans la politique.

---

1. Pour connaître les secteurs défavorisés au Québec, à l'exclusion de l'Île de Montréal, se référer au document « Les secteurs défavorisés du Québec ». Dans cette étude, 53 secteurs sont identifiés comme « très » défavorisés, 51 comme « moyennement » défavorisés et 60 comme « légèrement » défavorisés, soit 164 secteurs défavorisés sur un total de 589 (28,5% des secteurs).

Population visée

7.3.8 Les populations visées sont sélectionnées selon différentes estimations faites, soit à partir de la population vivant dans des secteurs défavorisés, soit à partir de la clientèle des écoles situées dans ces secteurs. Il s'agit donc d'une approximation des populations dites défavorisées.

7.3.9 *Au préscolaire* : d'ici trois ans, les services éducatifs devraient être accessibles, annuellement, à environ 25 000 enfants de quatre ans vivant dans des secteurs défavorisés du Québec.

Ces services éducatifs sont de nature diverse : les maternelles-classes, les maternelles-maisons, les maternelles-animation, l'opération Passe-partout et les ludothèques.

La répartition actuelle des enfants est la suivante : les maternelles-classes reçoivent 5 370 enfants; l'opération Passe-partout rejoint 11 400 enfants; les maternelles-maisons, 270; soit environ 70% de la clientèle visée. Si la répartition actuelle se maintient suivant le désir des parents, on peut croire qu'environ 35% de la clientèle totale de 25 000 enfants se retrouvera dans les maternelles-classes en 1982-1983.

7.3.10 *Au primaire* : Les actions au primaire atteignent, en 1977-1978, 168 787[1] élèves, dont 33 500 fréquentent des écoles de l'Ile de Montréal et 135 287, des écoles d'autres régions du Québec.

7.3.11 Environ 40 000 enfants fréquentent des écoles situées en milieu très défavorisé. On retrouve à peu près les mêmes nombres en milieu moyennement défavorisé ou peu défavorisé[2].

7.3.12 Il y a 331 écoles physiques[3] de niveau primaire dans les secteurs très défavorisés 219 dans les secteurs moyennement défavorisés et 270 dans les secteurs peu défavorisés, soit un total de 892.

7.3.13 4 202 maîtres[4] enseignent dans des écoles primaires de milieu très défavorisé, *3 475 dans celles de milieu moyennement défavorisé* et 4 817 dans des écoles situées en milieu peu défavorisé, soit un total de 12 494.

7.3.14 *Au secondaire* : On estime le nombre d'écoles physiques situées dans les secteurs défavorisés à 171, et la clientèle qui les fréquente à 88 748 élèves. Il est difficile d'évaluer de façon précise lesquels de ces élèves proviennent d'un milieu défavorisé, compte tenu du vaste territoire que dessert une école secondaire et de l'hétérogénéité de la clientèle.

7.3.15 On peut donner un ordre de grandeur du nombre des parents à rejoindre à partir du nombre d'enfants au préscolaire et au primaire : ce nombre s'établit à environ 195 000 pour tous les secteurs défavorisés[5].

7.3.16 Si l'on peut se faire une idée approximative des parents à rejoindre, cela devient impossible lorsqu'il s'agit d'estimer la population visée par les actions destinées aux adultes. En effet, celle-ci comprend non seulement les parents, mais également les jeunes adultes, les personnes plus âgées, les couples sans enfants, les célibataires. Enfin, il s'agit là d'un ensemble de personnes qu'on ne peut repérer par l'intermédiaire du système scolaire régulier et que seules des données du recensement du Canada, datant de 1976, pourraient nous fournir.

---

1. Ce nombre comprend les enfants inscrits à la maternelle cinq ans et au secteur de l'enfance inadaptée. Il provient de la clientèle fréquentant des écoles situées en milieu défavorisé, tel qu'identifié dans « Les secteurs défavorisés du Québec ».
2. La clientèle de l'Ile de Montréal n'est pas comprise et ce, pour toutes les données statistiques qui suivent.
3. Année 1977-1978.
4. Année 1975-1976.
5. Il s'agit d'une approximation très générale puisqu'il faudra tenir compte des familles monoparentales, des frères ou soeurs et des orphelins.

Ressources

7.3.17 Le ministère de l'Éducation consacrera des sommes d'argent supplémentaires importantes pour la mise en oeuvre de cet énoncé de politique.

7.3.18 Il constituera un comité de mise en oeuvre et de coordination de la politique de l'éducation en milieu défavorisé. Ce comité aura pour mandat de :

— veiller à la mise en oeuvre cohérente des diverses actions prévues dans cet énoncé de politique.

Plus particulièrement, il devra :

— suivre l'évolution des applications de la politique et des travaux faits en rapport avec le plan de développement de cette politique;

— assurer une cohérence entre les programmations budgétaires annuelles et triennales et le plan de développement;

— assurer entre les unités administratives, les liens fonctionnels nécessaires à l'élaboration des travaux et à la mise en oeuvre des actions.

7.3.19 Le ministère se propose de désigner, dans les directions régionales, des responsables des actions éducatives en milieu défavorisé dont le mandat sera d'assumer la plupart des relations avec les organismes locaux et de leur fournir un soutien important dans la réalisation des interventions.

7.3.20 Le ministère s'engage également à définir et à faire connaître un programme de recherches visant à approfondir certains aspects de la situation éducative en milieu défavorisé.

7.3.21 Il verra encore à consacrer, à même les ressources de son programme F.C.A.C., des sommes importantes pour encourager la recherche universitaire sur les problèmes de la pauvreté et leur incidence sur la situation éducative en milieu défavorisé de même que sur la relation entre les difficultés d'adaptation et d'apprentissage et l'origine sociale des élèves pour l'ensemble du territoire québécois.

Annexe

TABLEAU 1 :

INCIDENCE ET RÉPARTITION DE LA PAUVRETÉ AU CANADA, 1972 (EN POURCENTAGE)

Caractéristiques	Incidence		Répartition	
	Familles	Personnes seules	Familles	Personnes seules
Ensemble des familles et personnes seules	13,7	34,7	100,0	100,0
Selon la région				
Provinces de l'Atlantique	20,8	50,9	12,7	10,3
Québec	15,4	35,5	30,7	28,1
Ontario	10,1	31,3	27,8	32,3
Province des Prairies	17,5	37,4	20,7	18,0
Colombie-Britanique	10,9	30,4	8,1	11,4
Selon la catégorie d'habitat				
Régions métropolitaines	9,4	29,6	41,7	59,6
Régions non métropolitaines	20,3	46,6	58,3	40,4
Autres villes	13,8	43,1	6,2	7,9
Petites régions urbaines	14,7	49,4	13,6	14,8
Régions rurales	25,6	46,2	38,5	17,6
Selon l âge du chef				
24 ans et moins	16,6	37,8	6,5	24,4
25-34 ans	11,4	13,0	19,4	6,5
35-44 ans	11,2	18,2	18,4	4,0
45-54 ans	10,9	23,7	16,7	7,0
55-64 ans	12,3	39,1	13,6	17,2
65-69 ans	23,5	46,1	8,8	11,6
70 ans et plus	30,8	55,0	16,5	29,3
Selon le sexe du chef				
Hommes	10,7	27,9	71,3	36,5
Femmes	45,5	40,3	28,7	63,5
Selon le statut d'activité du chef				
Actifs	7,9	20,2	47,7	37,9
Inactifs	41,1	62,0	52,2	62,1
Selon la nature du travail du chef				
Surtout à plein temps	5,5	9,8	26,8	11,5
Moins qu'à plein temps	8,8	35,6	23,3	27,7
N'ayant pas travaillé	44,1	65,2	49,9	60,8
Selon l'instruction du chef				
0-4 années d'études	33,8	62,7	15,5	14,0
5-8 années d'études	19,5	47,6	41,2	33,0
Cours secondaire non terminé	12,8	34,4	27,7	21,6
Cours secondaire terminé	7,4	26,9	8,7	14,8
Études postsecondaires terminées	6,0	24,1	5,3	13,4
Études universitaires terminées	3,2	14,1	1,6	3,3

Source : Statistique Canada, Répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu, tiré de P. Cliche, 1976, p. 32.

TABLEAU 2 :

PERSONNES (SAUF PERSONNES À CHARGE) RECEVANT DES PRESTATIONS SOCIALES, 1970

Catégorie	Pourcentage	Nombre de personnes
Personnes âgées (y compris quelques-unes de moins de 65 ans)	9	59 580
Invalides	41	271 420
Mères chargées d'enfants	26	172 120
Invalides temporaires	8	52 960
Revenu insuffisant	3	19 860
Chômeurs*	13	86 060
Total	**100**	**662 000**

* Taux de chômage en juillet 1970 : 6,6 pour cent
Nombre de personnes, y compris les personnes à charges : 1 300 000.

Source : Renseignements fournis au comité par le ministère de la Santé Nationale et du Bien-Être Social, 1971.
Tiré du rapport du comité spécial sur la pauvreté du Sénat canadien.

TABLEAU 3 :

ENCOMBREMENT DU LOGEMENT SELON LE REVENU DE LA FAMILLE, CANADA, 1968

Tranche du revenu, 1967	Familles avec des enfants qui sont au foyer	Pourcentage de ces familles avec plus d'une personne par pièce
	(En milliers)	(Pourcentage)
Au dessous de 4 000 $	333	26,3
4 000 $ — 9 999 $	1 590	21,8
10 000 $ — 14 999 $	421	17,8
15 000 $ ou plus	142	16,3
Total	**2 486**	**21,4**

Source : Perspectives Canada, p. 224, tiré de P. Cliche, p. 131.

TABLEAU 4 :
MÉNAGES DÉPOURVUS DE CERTAINS ÉLÉMENTS DE CONFORT, SELON LE REVENU, CANADA 1968

	Total en milliers	Proportion sans		
		Eau courante %	Installation sanitaire %	Toilette avec chasse d'eau %
Personnes vivant seules :				
Au-dessous du seuil de pauvreté	301	12,0	22,5	15,2
Au-dessus du seuil de pauvreté	463	5,3	8,9	6,2
Famille vivant seules :				
Au-dessous du seuil de pauvreté	793	11,3	25,3	16,0
Au-dessus du seuil de pauvreté	3 535	1,8	4,6	2,8

Source : Perspectives Canada, p. 223 — tiré de P. Cliche, p. 134

TABLEAU 5 :
REVENU MOYEN DES PARTICULIERS EN FONCTION DU DEGRÉ D'INSTRUCTION, CANADA, 1972, (EN DOLLARS)

Degré d'instruction	Salaire
Cours primaire	
(0-4 ans)	3 579
(5-8 ans)	4 987
Cours secondaire	
(non terminé)	5 283
(terminé)	6 198
Cours universitaire	
(non terminé)	7 010
(terminé)	11 532

Source : Statistique Canada, répartition du revenu au Canada selon la taille du revenu — tiré de P. Cliche, p. 72

TABLEAU 6 :

RÉPARTITION PAR QUINTILE DU REVENU TOTAL DES UNITÉS FAMILIALES AU QUÉBEC (%)

Années	Quintile inférieur	2e quintile	3e quintile	4e quintile	5e quintile	Total	Coefficient d'inégalité
1967	4,2	11,8	17,8	24,4	42,0	100,0	10,0
1971	3,7	10,7	17,2	24,4	43,9	100,0	11,9
1973	3,7	10,5	17,4	25,2	43,2	100,0	11,7

Source : Frappier-Desrochers, *La répartition des revenus au Québec* : analyse des facteurs socio-démographiques de l'inégalité des revenus des familles au Québec, 1973, O.P.D.Q., Gouvernement du Québec, 1978, p. 16.

TABLEAU 7 :

COMPARAISON DU QUÉBEC ET DE CERTAINS PAYS (RÉPARTITION PAR QUINTILE DES REVENUS AVANT IMPÔT EN %)

Pays	Quintile inférieur	2e quintile	3e quintile	4e quintile	5e quintile
1972 États-Unis	3,8	10,0	16,8	24,5	44,8
1970 France	4,3	9 9	15,8	23,0	47,0
1969 Japon	7,6	12,6	16,3	21,0	42,5
1972 Suède	6,0	11,4	17,4	24,3	40,5
1972 Canada	3,8	10,6	17,8	25,0	42,9
1973 Québec	3,7	10,5	17,4	25,2	43,2

Source : Frappier-Desrochers, 1978, p. 18.

TABLEAU 8 :

REVENU MOYEN DES FAMILLES SELON L'ÂGE ET LE SEXE DU CHEF

		Tous les âges	24 ans et moins	25-34	35-44	45-54	55-64	65 ans et plus
Ensemble des familles	Revenu moyen	11 259 $	8 906	11 188	12 221	13 125	11 276	7 379
Familles avec chef masculin	Revenu moyen	11 657	9 106	11 558	12 759	13 742	11 562	7 257
Familles avec chef féminin	Revenu moyen	7 043	4 307	4 621	5 693	8 076	8 487	8 104

Source : O.P.D.Q., compilation spéciale, tiré de Frappier-Desrochers, 1978, p. 74.

TABLEAU 9 :

RÉPARTITION, SELON LES RÉGIONS ADMINISTRATIVES, DES ENFANTS DE 0 À 17 ANS, DES FAMILLES ET DES PERSONNES VIVANT DANS LES SECTEURS LES PLUS DÉFAVORISÉS

RÉGION administrative	Enfants de 0 à 17 ans	Nombre de familles	Population totale
Bas St-Laurent / Gaspésie	53 145 56,56%	16 225 52,61%	118 405 53,40%
Saguenay / Lac St-Jean	2 715 2,49%	785 2,08%	5 825 2,27%
Québec	56 870 16,95%	18 225 14,09%	135 540 14,79%
Trois-Rivières	6 325 4,04%	2 170 3,56%	16 375 3,86%
Cantons de l'Est	4 850 5,59%	1 515 4,61%	10 960 4,77%
Sous-région nord de Montréal	5 355 2,21%	1 950 1,99%	14 230 2,30%
Sous-région sud de Montréal	12 285 3,89%	4 380 3,42%	30 915 3,72%
Outaouais	13 855 14,35%	4 430 12,30%	32 480 13,58%
Nord-Ouest Québécois	6 370 10,94%	1 910 9,14%	13 585 10,01%
Côte-Nord	9 115 22,77%	2 805 18,24%	19 090 21,10%

Source : Les secteurs défavorisés du Québec, ministère de l'éducation, direction des politiques et plans, avril 1977.

TABLEAU 10 :

SITUATION FAMILIALE DES CANADIENNES ADULTES PAUVRES ET NON PAUVRES, 1975

Situation familiale		Femmes pauvres		Femmes non pauvres	
		Nombre	%	Nombre	%
Femmes vivant seules ou avec des étrangers	célibataires	169 000	14,0	330 000	5,0
	divorcées, séparées et veuves	313 000	26,0	270 000	4,0
Femmes vivant dans une famille à deux conjoints	épouses	432 000	35,0	4 419 000	68,0
	filles de 16 ans et plus	40 000	3,0	762 000	12,0
	grand-mères et autres parentes	7 000	1,0	135 000	2,0
Femmes vivant dans une famille mono-parentale	mères célibataires	22 000	2,0	7,000	—
	mères divorcées, séparées et veuves	146 000	12,0	205 000	3,0
	filles de 16 ans et plus	41 000	3,0	121 000	2,0
Autres femmes		50 000	4,0	216 000	4,0
Toutes		**1 219 000**[1]	**100,0**	**6 465 000**	**100,0**

* *Source* : Conseil national du bien-être social, *La Femme et la pauvreté*, octobre 1979, page 6.

[1] Le total diffère de la somme des parties parce que celles-ci ont été arrondies.

TABLEAU 11 :

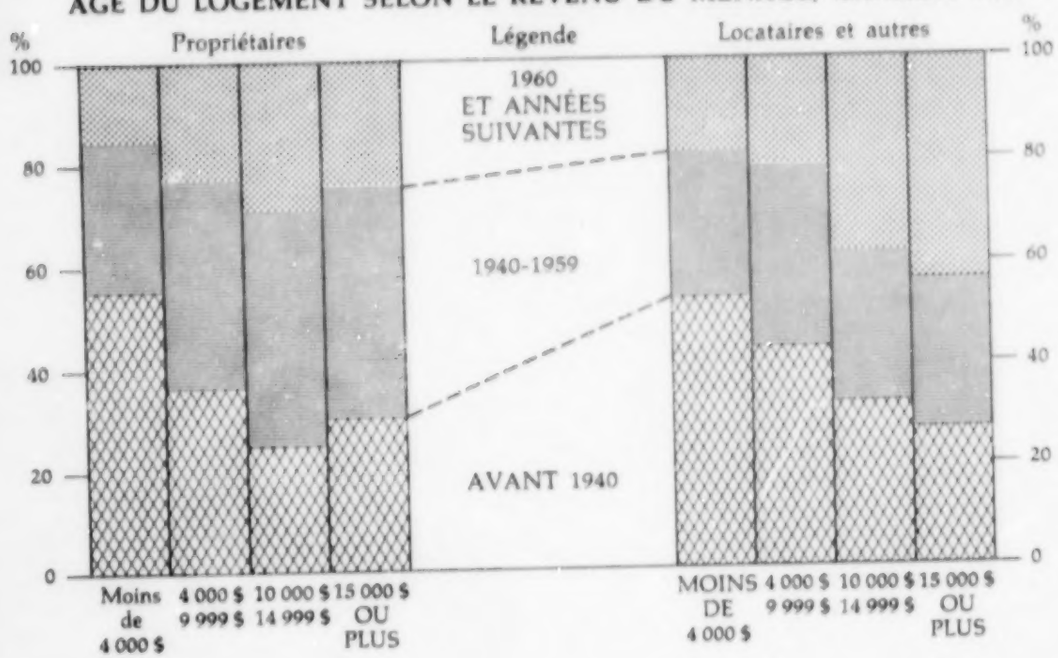
ESTIMATION DU NOMBRE DES PERSONNES ET DES ENFANTS AU DESSOUS DE SEIZE ANS DANS LES FAMILLES À FAIBLE REVENU, PAR PROVINCE, 1967.

Province	Nombres des personnes dans les familles à faible revenu	Répartition	Nombre des enfants âgés de moins de seize ans	Répartition
	(milliers)	%	(milliers)	%
Terre-Neuve	197	5,1	90	6,4
Ile-du-Prince-Édouard	54	1,4	0	1,5
Nouvelle-Écosse	223	5,8	87	6,2
Nouveau-Brunswick	188	4,9	81	5,8
Québec	1 232	31,9	486	34,6[1]
Ontario	902	23,3	298	21,3
Manitoba	204	5,3	72	5,1
Saskatchewan	253	6,5	82	5,9
Alberta	299	7,7	99	7,1
Colombie-Britanique	312	8,1	85	6,1
Canada	3 863	100,0	1 404	100,0

Source : B.F.S. Statistiques sur les petits revenus au Canada, 1967 (No de cat. 13-536), Propos C.

[1] Pour calculer la proportion d'enfants âgés de moins de seize ans dans la population pauvre au Québec, il suffit de diviser 486 000 par 1 232 000 soit 39,5%.

GRAPHIQUE 1 :
ÂGE DU LOGEMENT SELON LE REVENU DU MÉNAGE, CANADA 1968



Source : Perspectives Canada, p. 225, tiré de P. Cliche, p. 132

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7980-1578

28-1360